

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Inkluze žáka s poruchou chování na 1. stupni ZŠ

Inclusion of pupils with behavioral disorder in the first grade of elementary
school

Bc. Denisa Lešková

Vedoucí práce: PhDr. Jana Mottlová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Inkluze žáka na 1. stupni ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 13. 7. 2017

.....

podpis

Děkuji PhDr. Janě Mottlové, Ph.D. za rady, které mi poskytla při psaní mé diplomové práce. Děkuji všem učitelkám, bez kterých by moje výzkumná část neproběhla, za jejich ochotu a spolupráci. Také děkuji mé dobré kamarádce, Barboře Onderkové, za jazykovou korekturu, bez ní bych byla v češtině, která pro mě není rodním jazykem, často ztracená. A taky děkuji svým rodičům a sestře za podporu během celého mého studia za jejich podporu a přesvědčení, že se člověk nemá nikdy vzdávat.

Abstrakt

Tato diplomová práce řeší téma inkluze žáků s poruchou chování na prvním stupni základní školy. Cílem práce bylo popsat přístup učitelek na prvním stupni běžné základní školy k těmto žákům. Teoretická část práce popisuje problematiku poruch chování, inkluze a současnou situaci v českém školství. Praktická část je zaměřena na dvě české základní školy, kde jsem během školního roku 2016/2017 prováděla výzkum. V řešení zkoumaného problému je použita forma kvalitativního výzkumu a metody pozorování, rozbor textů a dokumentů, rozhovor a poznámkování. Ze získaných informací je vypracována celková kazuistika žáků s poruchami chování a popsány pedagogické přístupy jejich třídních učitelek. Provedeným výzkumem je zjištěno, že téma školní inkluze je aktuální a u učitelek známý pojem, který se jim ale někdy plete s pojmem integrace. Dále je zjištěno, že učitelky mají zkušenosti s dětmi s poruchou chování, ale ne vždy s nimi dokážou správně pracovat. Za hlavní je považováno zjištění, že učitelkám chybí vzdělání v speciálně pedagogické tematice, které by jim mohlo pomoci lépe pracovat s dětmi s poruchou chování. Na základě toho je v závěru doporučeno zařadit do studia Učitelství na prvním stupni více předmětů týkajících se speciální pedagogiky a zvýšit počet speciálních pedagogů na běžných základních školách.

Klíčová slova

inkluze, porucha chování, základní škola, žák, učitel

Abstract

This diploma thesis deals with a problem of inclusion of pupils with behavioral disorder in the first grade of elementary school. The goal of the thesis is to describe an approach of the teachers in the first grade of ordinary elementary school to these pupils. The theoretical part of the thesis describes complex of problems of behavioral disorders, inclusion and current situation of Czech educational system. The practical part of the thesis focuses on two Czech elementary schools where I have been doing a research during school year 2016/2017. In a process of finding solution of examined problem was used a way of qualitative research and observing methods, analyzes of articles and documents, an interview and comments. The thesis contains a complex case report about pupils with behavioral disorder. This case report is based on information gained during the research and there are also described pedagogical approaches of their teachers. According to that research was found out that a topic of school inclusion is ongoing and teachers are very familiar with it. But sometimes they keep mistaking this concept for a concept of integration. There was also found out that teachers have experience with children with behavioral disorder but they are not always able to work correctly with these children. Main problem which raised up during the research is situation that teachers are missing proper special pedagogical education which would help them to work better with children with behavioral disorder. Based on this conclusion is recommended to include into the study program „Educating in the first grade of elementary school“ more subjects which are dealing with special pedagogy. There is also recommended to raise the amount of special pedagogues in ordinary elementary schools.

Key words

Inclusion, behavioral disorder, elementary school, pupil, teacher

Obsah

Úvod.....	8
1. Poruchy chování.....	10
1.1 Definice poruch chování.....	10
1.2 Klasifikace poruch chování.....	13
1.3 Výskyt a příčiny vzniku poruch chování.....	17
1.4 Projevy poruch chování.....	19
1.5 Prevence poruch chování.....	20
2. Poradenská a ústavní péče v ČR.....	22
2.1 Ústavní výchova, ochranná výchova a preventivně výchovná péče.....	22
2.2 Školská poradenská zařízení.....	24
3. Inkluze.....	26
3.1 Vývoj inkluzivní pedagogiky.....	28
3.2 Porovnání inkluze a integrace.....	30
3.3 Realizace inkluzivní edukce v ČR.....	31
3.4 Základní vzdělávání a žák s poruchou chování.....	36
3.5 Úspěšnost inkluze.....	38
4. Charakteristika výzkumného problému.....	41
4.1 Cíl výzkumného šetření a hypotézy.....	41
4.2 Použité metody.....	42
4.3 Předměty výzkumu.....	42
5. Vlastní výzkum.....	44
5.1 Základní škola v Praze.....	44
5.1.1 Kazuistika Daniely.....	45
5.1.2 Přístup Danieliny učitelky.....	48
5.1.3 Kazuistika Petra.....	51
5.1.4 Přístup učitelky Petra.....	55
5.1.5 Kazuistika Davida.....	56
5.1.6 Přístup Davidovy učitelky.....	59
5.2 Základní škola v Ostravě.....	60
5.2.1 Kazuistika Tomáše.....	60
5.2.2 Přístup učitelky a asistenta pedagoga.....	64
5.4 Zhodnocení vlastního výzkumu.....	66

Závěr	71
Seznam použitých informačních zdrojů	73

Úvod

Inkluze. Slovo, které v poslední době zní často ve společnosti. Slovo, které se díky novele školního zákona, která vstoupila do praxe v září 2016, dostalo do povědomí i široké veřejnosti. Slovo, nad kterým se dlouho vedli a stále vedou široké diskuse. Které přináší velká očekávání, ale i velké obavy. Které má množství zastánců, ale i kritiků. Slovo, které se spoustě lidí stále plete s pojmem integrace a vyvolává v odborné i široké veřejnosti množství otázek.

Právě proto, že je tohle slovo tak populární. A protože si myslím, že o něm stále dost lidí ještě neví nebo tápe, jsem se ve své diplomové práci rozhodla věnovat tématu inkluze žáka s poruchou chování na prvním stupni základní školy. Proč právě poruchy chování? A proč právě první stupeň základní školy? Protože mě problematika poruch chování zajímá již od začátku mého studia speciální pedagogiky. A protože je mi první stupeň základní školy hodně blízký. Podnětem pro výběr daného tématu byla také snaha o komplexnější seznámení se s danou problematikou a také práce na základní škole. Metodami, které vedly ke vzniku této práce, bylo hlavně studium odborné literatury, volné rozhovory a pozorování. Cílem práce je analyzovat přístupy učitelek běžné základní školy k žákovi s poruchou chování.

Práce je rozdělena na pět kapitol. První kapitola se věnuje problematice poruch chování, která je v současné době stále velmi aktuální. Vždyť často slyšíme z rad pedagogů i široké veřejnosti, že děti s poruchami chování neustále narůstají. Tato kapitola teda nejdříve popisuje definice, kterých je velké množství. Pak se zaměřuje na klasifikaci, výskyt a příčiny vzniku poruch chování. Poté se pozornost přesouvá k nejčastějším projevům poruch chování a nakonec k prevenci poruch chování na všech úrovních. Druhá kapitola popisuje systém ústavní výchovy a poradenský systém v ČR, který úzce souvisí s poruchami chování. Třetí kapitola čtenáře blíže seznamuje s termínem inkluze. Popisuje vývoj inkluzivní pedagogiky, porovnává inkluzi s integrací. Věnuje se také realizaci inkluzivní edukace v ČR a úspěšnosti inkluze. Zmiňuje i systém základního vzdělávání v ČR v souvislosti se žákem s poruchou chování. Čtvrtá kapitola uvádí vlastní výzkum. Popisuje použití metody a předměty vlastního výzkumu. Na cíl této práce, který je již výše popsán,

navazují stanovené výzkumné hypotézy, které budou buď potvrzeny, nebo vyvráceny. Výzkumné hypotézy jsou následující:

Hypotéza 1: Učitelé prvního stupně základní školy mají zkušenost s inkluzí.

Hypotéza 2: Učitelé prvního stupně základní školy umí popsat pojem inkluze.

Hypotéza 3: Učitelé na prvním stupni základní školy mají zkušenost se žákem s poruchou chování.

Hypotéza 4: Učitelé na prvním stupni základní školy dokážou pracovat se žákem s poruchou chování.

Hypotéza 5: Učitelé prvního stupně dokážou přistupovat ke každému žákovi individuálně.

Poslední kapitola se věnuje případovým studiím, a to prostřednictvím popsání kazuistik čtyř konkrétních žáků s poruchami chování. A hlavně rozebírá volné rozhovory čtyř učitelek dvou vybraných základních škol v Praze, a v Ostravě. Popisuje jejich názory, postoje, zkušenosti, obavy a očekávání od práce se žákem s poruchou chování zařazeným do vzdělávání na běžné základní škole.

V závěru vlastního výzkumu, jako i v závěru samotné práce jsou shrnuty poznatky, které práce přinesla, a navrhnuté způsoby řešení dané problematiky. Jelikož se jedná o stále se vyvíjející problematiku, věřím, že to co bude zjištěno teď, může být v budoucnu úplně jinak.

1. Poruchy chování

Hodně lidí vidí jako příčinu nepřiměřeného chování dítěte špatnou výchovu ze strany rodičů, kteří to se svým dítětem neumějí, anebo učitelů, kteří nejsou schopni dítě zvládnout. Tento postoj vychází z přesvědčení, že všichni máme na začátku téměř stejné předpoklady a tudíž bychom za stejných podmínek měli také stejně reagovat. To ale samozřejmě popírá individualitu každého z nás, tedy to, že každý z nás se rodí s jinou výbavou. I tak je to ale pro mnohé z nás přijatelnější, protože máme pocit, že můžeme změnit své okolí, ale ne vrozené vlastnosti. K tomuto názoru přispívá i fakt, že pokud se dítěti začnou rodiče doma o něco více věnovat, začnou se ukazovat lepší školní výsledky. Takového postoje je ale potřeba se vyvarovat (Train, 1997, s. 81).

1.1 Definice poruch chování

Definice a klasifikace poruch chování můžeme najít v medicínské, sociologické, psychologické, pedagogické i sociologické literatuře. To odráží i celkové ponětí tohoto problému.

Chceme-li definovat poruchy chování, nabízí se nám teda spousta různých definic a pouček. Porucha chování je však obecně označována jako nežádoucí nebo negativní odchylka od tzv. „normálního“ chování. Co však je to tzv. „normální“ chování? Chování samo o sobě je způsob, jakým se jedinec projevuje navenek. Všeobecně za normální považujeme to, co je v dané společnosti běžné, přiměřené. Za poruchy chování tedy můžeme považovat takové chování jedince, které se vymyká průměru.

Hranice normy je však velmi pohyblivá. Normalita může být posuzována podle různých kritérií. Rozlišujeme statistické pojetí normy, kdy je vymezení normy závislé na četnosti nebo intenzitě posuzovaných projevů. Tento způsob je používán hlavně tehdy, když chceme něco číselně vyjádřit nebo změřit. Zpravidla platí, že co je v dané společnosti časté, je posuzováno jako normální. To ale může vést k dezorientaci. Protože mnohé jednání, třeba agresivní, které v poslední době hodně vzrostlo, stejně nelze zařadit do kategorie normálních projevů.

Dále existuje sociokulturní pojetí normy, u kterého je hodnocení normality sociokulturně podmíněné. Závisí tedy na komplexu norem a očekávání dané

společnosti. Za normální se tak považuje to, co odpovídá představám o vhodném chování nebo o plnění určité sociální role v dané situaci. Sociokulturní norma se odráží ve stereotypch postojů k odlišným lidem, jejichž chování, jelikož se vymyká běžnému očekávání, je hodnoceno jako nepřijatelné.

U skupinové normy vychází hodnocení normy z konkrétního sociálního kontextu. Jednotlivé sociální skupiny mají odlišné hodnocení abnormálních kritérií. Může to být vymezeno generačně, profesně, etnicky, náboženskou příslušností, zdravotním působením atd. Dílčí normy mají i přes mnoho výhrad svůj smysl pro zjednodušení základní orientace a diferenciaci v rámci podskupiny.

Mediální norma popisuje v dnešní době velkou roli médií při vymezení normality. Dá se říci, že to co je často atraktivně prezentované jako žádoucí a standardní se stává mediální normou. Mohou však sloužit nanejvýš jako ideál. V průběhu času se hodnocení normality mění, protože se mění i samotná společnost se svými názory a kritériem hodnocení. Vymezení normy je hodně obtížné a nejednoznačné. Hranice mezi normou a abnormalitou je plynulá a představuje kontinuum. Vymezení normy závisí hlavně na aktuální úrovni dané společnosti (Vágnerová, 2004).

S termínem „poruchy chování“ se můžeme v literatuře setkat přibližně od konce šedesátých let, kdy se používal hlavně v lékařském prostředí. Vojtová se přiklání k tomu, aby se termín porucha chování nahradil překladem z anglického termínu *emotional and behavioral disorders*, teda poruchy emocí a chování. Vyjadřuje domněnku, že existence jednoho zapříčiňuje existenci druhého (Vojtová, 2005 in Michalová, 2007, s. 13).

Poruchy chování se často projevují hlavně u dětí. I když chování všech dětí působí čas od času poruchově, porucha chování se diagnostikuje, až pokud chování dítěte začne být dlouhodobé, extrémní a je považováno za patologické (Tracy, www.healthyplace.com).

„Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy dítě není schopné respektovat běžné normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností (Vágnerová, 2004, s. 779).

Train (2001. s. 14) uvádí, že: „*Stanovit, zda dítě trpí nějakou poruchou, je velmi složitý proces a může ho provést pouze dobře fundovaný odborník.*“ Dále zmiňuje názor

odborníků, kteří říkají, že mezi chováním „normálního“ dítěte a chováním dítěte s poruchou chování neexistuje pevná hranice. Chování dítěte s poruchou chování se od chování ostatních liší pouze tím, že jeho projevy jsou trvalejší, závažnější a společensky více obtěžující.

Na to navazuje i Coleman a Weber (2002), kteří popisují čtyři dimenze poruchového chování:

- frekvence- častost výskytu poruch chování
- intenzita- míra poruchy chování
- délka trvání poruchového chování
- přiměřenost poruchy chování k věku dítěte

Lechta (2010, s. 320) zmiňuje fakt, že děti s problémy chování neustále narůstají. V minulosti se nejběžnější odchylky v chování označovaly jako *difficulties*. Poruchy chování je potřeba odlišovat od poruch duševního zdraví a poruch psychického vývoje. Mají různé příčiny a mnoho symptomů. Podle něj dnes také mluvíme spíše než o poruchách chování o problémovém chování. Dle Janků je ale nutné rozlišit tyto dva pojmy: tzv. problémové chování a tzv. poruchové chování. Základní rozdíl mezi těmito skupinami vidí v motivaci, délce trvání problémového chování a ve způsobech pedagogického vedení takového žáka.

Poruchové chování se obecně vymezuje třemi základními znaky (dle DSM IV, 1994):

- chování nerespektující sociální normy, které jsou platné v dané společnosti- jedinec normy chápe, rozumí jim, ale nepřijímá je
- neschopnost navazovat a udržovat přijatelné sociální vztahy- plyne z nedostatku empatie, neakceptování sociální normy
- agresivita jako rys osobnosti nebo chování

Poruchy chování z pedagogického jsou z pedagogického hlediska chápány jako široké, etiologicky různorodé spektrum maladaptivního chování, přičemž jednotlivci je rezistentní vůči běžnému výchovnému působení a jedná se o trvalejší ráz a projev osobnosti (Metodicko-informativní materiál).

1.2 Klasifikace poruch chování

„Chování se klasifikuje proto, aby specialisté mohli dětem porozumět a pomoci a zároveň aby dokázali nabídnout správný postup lidem, kteří s dětmi žijí a pracují.“
(Train, 2001, s. 13).

Za nejzákladnější klasifikaci poruch chování můžeme považovat klasifikaci podle MKN- 10 (2008), která člení poruchy chování a emoční poruchy v dětství a během dospívání na:

- F90 Hyperkinetické poruchy

Jsou charakterizovány časným začátkem, nedostatečnou vytrvalostí v činnostech, které vyžadují poznávací schopnosti, a špatně regulovanou, dezorganizovanou a nadměrnou aktivitou. Dále je typické přebíhání od jedné činnosti ke druhé, přičemž ani jedna není dokončena. Přítomna může být samozřejmě řada dalších abnormalit.

F90.0 Porucha aktivity a pozornosti

F90.1 Hyperkinetická porucha chování

F90.8 Jiné hyperkinetické poruchy

F90.9 Hyperkinetická porucha NS

- F91 Poruchy chování

Jsou charakterizovány opakujícím se a trvalým obrazem asociálního, agresivního a vzdorovitého chování. Takové chování je extrémní a výrazně překračuje sociální chování, které je v daném věku odpovídající. Proto je mnohem závažnější než obyčejná dětská nezbednost nebo rebelantství v adolescenci.

F91.0 Porucha chování vázaná na vztahy k rodině

F91.1 Nesocializovaná porucha chování

F91.2 Socializovaná porucha chování

F91.3 Opoziční vzdorovité chování

F91.8 Jiné poruchy chování

F91.9 Porucha chování NS

- F92 Smíšené poruchy chování a emocí

Jsou charakterizovány kombinací trvale agresivního, vzdorovitého nebo disociálního chování a výraznými příznaky deprese, úzkosti nebo jiných poruch emocí.

F92.0 Depresivní porucha chování

F92.8 Jiné smíšené poruchy chování a emocí

F92.9 Smíšená porucha chování a emocí NS

- F93 Emoční poruchy se začátkem specifickým pro dětství

Jde v podstatě o zveličení normálního vývojového trendu.

F93.0 Separační úzkostná porucha v dětství

F93.1 Fobická anxiózní porucha v dětství

F93.2 Sociální anxiózní porucha v dětství

F93.3 Porucha sourozenecké rivality

F93.8 Jiné dětské emoční poruchy

F93.9 Dětská emoční porucha NS

- F94 Poruchy sociálních funkcí se začátkem v dětství a dospívání

Heterogenní skupina, kterou spojují společné abnormality v sociálních funkcích začínající během vývojového období.

F94.0 Elektivní mutismus

F94.1 Reaktivní porucha přichylnosti dětí

F94.2 Porucha desinhibovaných vztahů u dětí

F94.8 Jiné dětské poruchy sociálních funkcí

F94.9 Porucha dětských sociálních funkcí NS

- F95 Tiky

Hlavním projevem je některá z forem tiků.

F95.0 Přejídná tiková porucha

F95.1 Chronické motorické nebo vokální tiky

F95.2 Kombinovaná tiková porucha vokální a mnohočetná motorická

F95.8 Jiné druhy tiků

F95.9 Tiková porucha NS

- F98 Jiné poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a dospívání

Další heterogenní skupina poruch, které mají společný začátek v dětství, ale jinak se hodně liší.

F98.0 Neorganická enuréza

F98.1 Neorganická enkopréza

F98.2 Poruchy příjmu potravy v kojeneckém a dětském věku

F98.3 Pika kojenců a dětí

F98.4 Stereotypní pohybové poruchy

F98.5 Kocktavost

F98.6 Breptavost

F98.8 Jiné určené poruchy chování a emocí, se začátkem vyskytující se obvykle v dětství a dospívání

F98.9 Neurčené poruchy chování a emocí, se začátkem vyskytující se obvykle v dětství a dospívání.

DSM- IV (1994) dělí poruchy chování z hlediska věku na:

- typ se začátkem v dětství (Před 10. rokem)
- typ se začátkem v adolescenci (po 10. roce)

a dále rozlišuje stupeň závažnosti poruchy:

- lehká (málo problémů, těsně splňující kritéria diagnózy)
- střední (problémy vyskytující se přiměřeně kritickým situacím)
- těžká (dokonalé plní kritéria pro udělení diagnózy)

Vašutová (2005) uvádí členění poruch chování na:

- poruchy bez agresivních projevů (dítě nerespektuje sociální normy, poruchy v oblasti sociálních vztahů)- lži, záškoláctví, útky a toulání, krádeže
- poruchy s agresivními projevy (jsou porušována základní práva ostatních osob, charakteristický je lhostejný, neutrální emocionální prožitek k pocitům oběti, popřípadě uspokojení z agresivního jednání)- šikana

Poruchy chování můžeme ve všeobecnosti rozdělit na:

- specifické poruchy chování- poruchy vzniklé vlivem působení různých exogenních a endogenních faktorů na podkladě prokázaného oslabení či změn CNS
- nespecifické poruchy chování- vzniklé z jiných příčin

Podle příčiny se pak rozlišuje poruchové chování na podkladě nervové poruchy nebo psychického onemocnění (Malá, 2000 in Michalová 2007).

Podle Špitze a Lesného (1989, in Michalová 2007) můžeme poruchy chování rozdělit na:

- symptomatické- jsou součástí psychických poruch
- vývojové- jsou součástí jednotlivých vývojových období
- výchovně podmíněné- plynou z nevhodných výchovných postupů

Michalová dále uvádí dělení Malé na:

- poruchy chování s lepší prognózou
- poruchy chování se špatnou prognózou

Klasickým českým dělením, je podle Janků (2009) členění podle věku na:

- poruchy typické pro určité věkové období
- poruchy vyskytující se ve více nebo ve všech věkových obdobích

Podle stupně společenského narušení je to pak dělení na:

- disociální (někdy se slučuje s asociálním)- vymyká se sociálním normám

- asociální- nespolečenské chování, neodpovídá mravním normám dané společnosti
- antisociální- protispolečenské chování kriminálního charakteru

V dnešní době už ale tato terminologie neodpovídá společenskému standardu dělení a hlavně nevyjadřuje podstatu problému.

Janků dále také popisuje i klasifikace, které jsou rozšířené ve světě, a jsou velmi rozdílné a často i sporné, jako třeba dělení poruch chování podle Mischkera:

- poruchy chování s externími vlivy (agrese, hyperaktivita, poruchy pozornosti, impulzivita)
- poruchy chování s interními vlivy (strach, komplex méněcennosti, úzkostnost, ztráta zájmu, poruchy spánku)
- nezralé sociální vztahy (snížená schopnost koncentrace, infatilizmus, snadná unavitelnost, snížení výkonnosti)
- socializovaná delikvence (násilnické jednání, vznětlivost, nezodpovědnost, poruchy vztahu a vazeb)

Jak však zmiňuje dále, při klasifikaci poruch chování je potřeba mít na paměti fakt, že málokdy se vyskytuje u jednoho jedince pouze jedna porucha chování. Většinou jde kombinaci více poruch, proto je nutná spolupráce všech zúčastněných.

1.3 Výskyt a příčiny vzniku poruch chování

„Etiologie problémů v chování dětí stále není zcela objasněná. Většina z nich je podmíněná multifaktoriálně a je individuálně jedinečná i z hlediska jejich příběhů a přístupů v rámci výchovné pomoci. Základem pomoci je porozumět fungování poruchy, podpora zdrojů zvládnutí a omezení vlivu patogenních faktorů.“ (Lechta, 2016, s. 365).

Stanovení výskytu poruch chování je v dětské populaci velmi obtížné, jelikož diagnostická kritéria, na kterých je stanovení závislé, jsou rozdílná. Různí autoři vyjadřují názor, že se poruchy chování vyskytují v širokém rozmezí od 2 do 20 procent dětské populace. Častější je výskyt u chlapců, kde je odhad taky velmi široký, v rozmezí 1:4 až 1:12.

Stejně různé mohou být i příčiny vzniku poruchového chování. Obvykle dochází ke sčítání vyššího počtu různých rizik. Jde teda o multifaktoriální podmínění. Faktory mohou být sociální a biologické, a jsou ve vzájemné interakci (Vágnerová, 2004).

Vágnerová dále popisuje čtyři dispozice, které mohou vést ke vzniku poruchy chování:

- genetická dispozice- rizikovým faktorem je dráždivost, impulzivita, potřeba vyhledávat vzrušení, snížený sklon k úzkostnému prožívání a menší citlivost ke zpětné vazbě. Potíže se projevují již v raném věku a jsou výchovně málo ovlivnitelné. Typická je preference vlastních pravidel chování a odmítání běžných sociálních norem. V dospělosti je pak obvyklá porucha osobnosti.
- biologické dispozice- narušení struktury či funkcí CNS, které může mít různou etiologii. U dětí s poruchami chování byly shledány odlišnosti v diferenciaci obou hemisfér. Zátěž organického postižení CNS se projevuje především emoční labilitou, impulzivitou a nižší schopností sebeovládání.
- úroveň inteligence- není to faktor, který by ve významné míře ovlivňoval vznik poruchového chování. Poruchové chování bývá často spojované se školním selháním. Na tom se ale většinou podepisuje sociokulturní zanedbanost a celkově nepříznivá konstelace rizikových faktorů.
- vliv sociálního prostředí- je velmi významný. Negativně může na jedince působit nevhodné rodinné prostředí- rodiče jsou abnormální osobnosti, rodina neplní všechny své funkce, subdeprivační působení rodiny. Dále nuda, nedostatek životního smyslu a adekvátních cílů, vrstevnické skupiny, subkultury a určité sociální skupiny, určitý životný styl ale i životné prostředí.

Michalová (2007, s. 14) uvádí, že mezi příčiny odchýlení od společenských norem patří následující faktory:

- nedostatek funkcí rodiny
- zvýšená náročnost ekonomického rozpočtu na rodinnou situaci
- preferování výchovy k bezohlednosti na úkor tolerance a kázně
- nedostatky v systému dalšího vzdělávání učitelů

- nuda ve škole, nesmyslné trávení volného času
- všeobecná krize hodnot s preferencí materiálních zájmů
- působení masmédií
- negativní výklad svobody

Janků uvádí, že se můžeme setkat taky s jednodušším dělením příčin poruch chování na biologické a psychosociální rizikové faktory. (srov. Kauffman, 2001, Gargulio, 2004, Vojtová, 2008 in Janků). A na závěr ještě zdůrazňuje faktor psychické deprivace, subdeprivace a deprivace.

Roggie uvádí, že *„poruchy chování jsou zapříčiněny interakcí základních etiologických faktorů a vlivu sociálního prostředí, především rodiny. Jestliže rodinný model chování působí nedostatečně nebo nevhodně, zvyšuje se riziko rozvoje nežádoucích osobnostních charakteristik, které k poruchám chování mohou vést. Důležitou roli má také genetická dispozice k disharmonickému vývoji a oslabení nebo porucha CNS, převážně na bázi prenatálního či perinatálního poškození.“* (Roggie, 1999 in Vašutová, 2008).

1.4 Projevy poruch chování

Každá poruchy chování se projevuje u každého dítěte jiným způsobem. Je zde však více možných projevů, které nám umožní nahlédnout do dané problematiky. Pěkně je popisuje Alain Train ve své knize „Nejčastější poruchy chování dětí“ (2001):

- problémy ve studiu, úspěchu se nepřikládá velká pozornost, horší školní výsledky
- podceňování
- sklon k nehodám
- více nepřátel než přátel, neoblíbenost, malá schopnost, nebo neschopnost skamarádit se
- vytváření dojmu, že se nezajímá o ostatní
- nepřátelské vidění světa
- vytváří dojem, že nemá výčitky svědomí
- zdánlivá houževnatost, ale nízké sebevědomí

- přelétavost, bezstarostnost
- náchyllost k pití, kouření, sexuálnímu životu od dětství
- dojem tvrdohlavosti, nepřístupnosti
- nesvolnost ke kompromisu nebo vyjednávání
- neustále zkoušení toho, co si může dovolit a hledání krajních mezí
- rozčilování okolí
- verbální krutost a agresivita
- obviňování ostatních než sebe
- nedbalost na osobní hygienu
- agresivita, hyperaktivita, impulzivita
- nevypočitatelné chování, podivné chování

a mnoho dalších možných projevů a dopadů na chování dítěte. Jak jsem již zmínila výše, každé dítě je individuum a má jiné projevy, nebo stejné, ale v jiné míře, a je proto nutné ke každému dítěti přistupovat individuálně.

1.5 Prevence poruch chování

U poruch chování u dětí a mladistvých se klade velký důraz právě na prevenci. Hlavně tedy na včasné podchycení a nápravu. Mluvíme především o pedagogickém, psychologickém a sociálním působení. Za zmínku stojí i medicínské působení, které ale nemá velký význam, týká se totiž jenom některých skupin jedinců (Vágnerová, 2004).

Obecně využíváme tři stupně preventivních strategií (Janků):

- primární prevence- cílem je zabránit vzniku nových problémových situací a poruchového chování
- sekundární prevence- cílem je zabránit šíření negativního chování a patologických vlivů a taky minimalizování rizik
- terciární prevence- cílem je eliminovat konkrétního jedince z intaktní společnosti a zajistit, aby nedošlo k šíření jeho poruchového chování

Jako nejdůležitější se jeví primární prevence. Do které můžeme zařadit Strategii primární prevence, kterou spravovává MŠMT ČR. Národní strategie primární prevence rizikového chování na období 2013-2018 vychází ze závěrů jednání s krajskými školskými koordinátory prevence a metodiky prevence, z dlouhodobých cílů stanovených Strategiemi meziresortních orgánů a z předchozích zkušeností. Je v souladu se Strategií prevence kriminality na období 2012-2015, Národní strategií protidrogové politiky na období 2010-2018 a s návrhem Standardů odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování. Strategie primární prevence se zakládá na následujících principech:

- partnerský a společný postup
- komplexní řešení problematiky primární prevence rizikového chování
- kontinuita působení a systematičnost plánování
- uplatňování ověřených dat a hodnocení efektivity
- racionální financování a garance kvality služeb
- cílenost a adekvátnost informací i forem působení
- včasný začátek preventivních aktivit, ideálně již v předškolním věku
- pozitivní orientace primární prevence
- orientace na kvalitu postojů a změnu chování

Hlavním cílem Strategie je minimalizace vzniku a snížení míry rizikového chování u dětí a mládeže (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018).

2. Poradenská a ústavní péče v ČR

Ústavní péči v ČR zajišťuje resort MŠMT ČR řídicí se novelou Zákona č.109/2002. Poradenskou a preventivně výchovnou péči poskytuje středisko výchovné péče, školní metodik prevence, výchovný poradce, školní speciální pedagog a školní psycholog. Důležitou součástí celého systému je pedagogicko-psychologická poradna.

2.1 Ústavní výchova, ochranná výchova a preventivně výchovná péče

Dle Zákona č. 89/2012 Sb. je ústavní výchova opatření nařizované soudem, pokud je výchova dítěte nebo jeho tělesný, rozumový či duševní stav, anebo jeho řádný vývoj vážně ohroženy či narušeny do té míry, že je to v rozporu se zájmem dítěte, anebo jsou-li tu vážné důvody, pro které rodiče dítěte nemohou jeho výchovu zabezpečit. Návrh je podán, pokud dřívější opatření nevedla k nápravě. V případě, že rodiče nemohou z vážných důvodů zabezpečit výchovu dětí na přechodnou dobu, svěří soud dítě do zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, a to na dobu nejdéle šest měsíců. Soud v rozhodnutí, kterým nařizuje ústavní výchovu, označí zařízení, do kterého má být dítě umístěno. Ústavní výchovu lze nařídit nejdéle na dobu tří let a před uplynutím tří let od jejího nařízení ji lze prodloužit, pokud důvody pro její nařízení potrvávají. Trvání ústavní výchovy lze prodloužit opakovaně, nejdéle však na dobu tří let. Z důležitých důvodů může soud ústavní výchovu prodloužit až o jeden rok po dosažení zletilosti. Po dobu, než soud rozhodne o zrušení nebo o prodloužení ústavní výchovy, dítě zůstává v ústavní výchově. Pominou-li důvody, pro které byla ústavní výchova nařízena, nebo je-li možné zajistit dítěti jinou než ústavní péči, soud neprodleně ústavní výchovu zruší a zároveň rozhodne podle okolností o tom, komu bude napříště dítě svěřeno do péče. Ústavní výchova zaniká rozhodnutím soudu o osvojení.

Ochranná výchova je dle Zákona č. 40/2009 Sb. ochranným opatřením ukládaným soudem, obvykle mládeži starší 15 let. Pokud osoba, která spáchala trestní čin, dovršila 12. rok svého věku a je mladší než 15 let, spáchala čin, za který trestní zákoník umožňuje uložení výjimečného trestu, a je-li v občanskoprávním řízení možné uložit ochrannou výchovu. Jelikož se ale tato diplomová práce věnuje mladšímu školnímu věku, nebudu ochrannou výchovu dále rozebírat.

Předběžné opatření vydává soud v případě nebezpečí z prodlení či při řešení akutní situace jedince. Avizuje ho orgán sociálně právní ochrany dětí (Slomek, 2010).

Zákon č. 109/2002 Sb. a jeho novela č. 383/2005 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních stanovuje, že školskými zařízeními jsou:

- diagnostický ústav- plní dle potřeb dítěte úkoly diagnostické, vzdělávací, terapeutické, výchovné a sociální, organizační a koordinační, které jsou součástí komplexního vyšetření. Na základě těchto činností se zpracovává komplexní diagnostická zpráva s návrhem specifických výchovných a vzdělávacích potřeb. Umísťuje se zde dítě na dobu, která zpravidla nepřesahuje 8 týdnů. Do dětského domova, dětského domova se školou a výchovného ústavu mohou být děti umístěny pouze diagnostickým ústavem. Stejně tak přemístit dítě do jiného zařízení může jen diagnostický ústav. Ten také může poskytovat péči dětem, které jsou zadrženy na útěku z jiných zařízení, nebo z domova, po nezbytně nutnou dobu.
- dětský domov- plní úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Zajišťuje péči o děti s nařízenou ústavní výchovou bez závažné poruchy chování. Umísťují se zde děti od 3 do 18 let a nezletilé matky s dítětem.
- dětský domov se školou- zajišťuje péči o děti, které mají nařízenou ústavní výchovu, nebo pokud mají závažné poruchy chování, či které pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči, nebo s uloženou ochrannou výchovou, jsou-li nezletilými matkami, a jejich děti, nemohou být vzdělávány ve škole, jež není součástí dětského domova se školou. Umísťují se sem děti od 6 let do ukončení povinné školní docházky. Pokud pominou důvody pro zařazení dítěte do školy zřízené při dětském domově, lze dítěti umožnit plnění školní docházky ve škole mimo zařízení. Pokud u dítěte pokračující závažné poruchy chování i po ukončení povinné školní docházky může být přeřazeno do výchovného ústavu.
- výchovný ústav- plní úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, kterým byla nařízena ústavní výchova, nebo uložena ochranná výchova. Pokud má dítě více než 12 let, má uloženou ochrannou výchovu a v jeho chování se projevují závažné poruchy, kvůli kterým nemůže být umístěno do dětského domova se školou, může být umístěno do výchovného ústavu.

Výjimečně, pokud jde o velmi závažné poruchy chování, lze do výchovného ústavu umístit i dítě s nařízenou ústavní výchovou starší 12 let.

Uvedená zařízení poskytují péči jinak poskytovanou osobami odpovědnými za výchovu dítěte s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, také dětem, kterým bylo nařízeno předběžné opatření. Zařízení poskytuje péči i dětem, které nejsou občany ČR, ale splňují podmínky dle zákona o sociálně- právní ochraně dětí. Pokud zletilá nezaopatřená osoba po ukončení výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy připravující se na vykonávání budoucího povolání podá žádost, může se ji nadále poskytovat plné přímé zaopatření, nejdéle však do věku 26 let. Do zařízení mohou být umístěny i děti s mentálním, tělesným, smyslovým postižením, s vadami řeči, popřípadě s více vadami, u nichž byla nařízena ústavní výchova, uložena ochranná výchova nebo nařízeno předběžné opatření, pokud stupeň zdravotního postižení neodpovídá jejich umístění do zařízení sociálních služeb nebo do specializovaného zdravotnického zařízení. Základní organizační jednotkou pro práci s dětmi v zařízení je výchovná skupina nebo rodinná skupina.

2.2 Školská poradenská zařízení

Vyhláška č.197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č.72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky uvádí, že poradenské služby ve školách a školských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Školská poradenská zařízení a školy poskytují standardní poradenské služby bezplatně, na základě žádosti žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci. Podmínkou poskytnutí psychologické nebo speciálně pedagogické poradenské služby je předání informace a písemný souhlas žáka nebo jeho zákonného zástupce. Škola nebo školské poradenské zařízení musí předem srozumitelně informovat žáka, popřípadě jeho zákonného zástupce, o všech podstatných náležitostech poskytované poradenské služby, zejména o povaze, rozsahu, trvání, cílech a postupech poskytované poradenské služby. Ta se začne poskytovat bez zbytečného odkladu, nejpozději však do tří měsíců ode dne přijetí žádosti. Krizová poradenská intervence, kterou se poskytuje pomoc v naléhavých ohrožujících situacích, se poskytuje

bezprostředně po přijetí žádosti. Výsledkem poradenských služeb školských poradenských zařízení jsou zpráva a doporučení.

Typy školských poradenských zařízení jsou:

- pedagogicko-psychologická poradna- poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství, a pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Činnost se uskutečňuje ambulantně na pracovišti poradny a návštěvami zaměstnanců právnické osoby vykonávající činnost poradny ve školách a školských zařízeních.
- speciálně pedagogické centrum- poskytuje poradenské služby hlavně při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Jedno centrum poskytuje poradenské služby v rozsahu odpovídajícím jednomu nebo více druhům znevýhodnění. Činnost se uskutečňuje ambulantně na pracovišti centra a návštěvami pedagogických pracovníků centra ve školách a školských zařízeních, případně v rodinách.

Co se týče školy, ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole školním poradenským pracovištěm, ve kterém působí zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří spolupracují s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.

3. Inkluze

Ještě stále se dá říci, že stojíme v podstatě na začátku uplatňování inkluze ve vzdělávání. I když se jedná o dlouhodobý trend, jehož cílem je úplné přijetí každého dítěte. Inkluzivní pedagogika patří v současné evropské pedagogice k nejvíce diskutovaným pedagogickým fenoménům (Lechta, 2010).

Inkluze vychází z principu rovnocennosti všech jedinců, nerozlišuje normalitu a abnormalitu. Respektive, za normalitu může považovat rozmanitost. Rozlišujeme školní a sociální inkluzi. K sociální dochází, pokud je každý jedinec ve společnosti přijímán a může se do ní plně zapojit. Když dnes mluvíme o inkluzi, většinou máme na mysli lidi s tělesnými nebo duševními odlišnostmi. Problematika inkluze však zachází mnohem dále. Sociální inkluze v sobě nezahrnuje jenom „postižením“ vyloučené lidi, ale i třeba aktuální otázku migrantů (Anderlíková, 2014).

Inkluze přináší také neustále se měnící terminologii. Dochází k posunu ve vnímání osob s postižením a jejich potřeb. V současnosti klademe největší důraz na míru podpory, kterou daná osoba potřebuje a ne na samotnou kategorizaci postižení (Hájková, Strnadová, 2015, s. 18).

Inkluze je proces, který odstraňuje překážky, zahrnuje všechny žáky do vzdělávacího procesu, reaguje na různorodost a ponechává otevřenou možnost vlastní volby pro možnosti speciální pomoci těm, kteří ji potřebují. V inkluzivní škole se má každý naučit jak se žije s různorodostí (UNESCO 2005 in Klenková, Vítková, 2011).

„Inkluze začíná tím, že přistoupíme k rozdílům a respektujeme je. Jde o nekonečný proces zkvalitňování učení a zapojení všech studentů. Jde o ideál, o který škola může usilovat, ale kterého nikdy zcela nedosáhne. K inkluzi ovšem dochází ihned, jakmile je proces zvyšování míry zapojení nastartován. Inkluzivní škola je škola v pohybu.“ (Čechová, Zídková, 2007 in Kissová, 2015).

Inkluze jde ruka v ruce se solidaritou. Ta je hodnotou, ale i nástrojem na vytváření vhodného prostředí, ve kterém se mohou všichni cítit důstojně jako plnohodnotná součást společnosti, a taky se mohou realizovat a aktivně se účastnit na jejím fungování. (Kissová, 2015)

Pearpoint a Forest tvrdí, že inkluze znamená hlavně změnu. Věří, že začlenění a změny jsou nevyhnutelné. Popisují, že se zúčastnili stovky setkání, kde se probíralo téma inkluze. Po několika minutách však zjistili, že hlavním tématem je spíše strach ze změny. Mnoho lidí, kteří figurují ve vzdělávání, se bojí toho, čemu nerozumí. Bojí se odpovědnosti. Tvrdí, že nejsou vyškoleni na to, aby se postarali, nemají čas na vytvoření jiného speciálního učebního programu, obávají se, že ostatní děti budou trpět. Pearpoint a Forest však mají jasnou odpověď. Je potřeba čelit svému strachu a dělat to v každém případě, zahrnovat všechny. To bude sice nepohodlné a děsivé, ale je nutné tyto obavy projít. Často se učitelům říká, aby se nebáli. To je ale nesmysl. Změna je děsivá, rozruší nás, je nepředvídatelná. Ale jde přece o lidská práva jednotlivců, takže to stejně musíme udělat. Nemáme právo nikoho vyloučit. Naše obavy prostě musíme překonat. Přínos pro jednoho bude přínosem pro všechny (www.inclusion.com).

S pojmem inkluze souvisí několik dalších pojmů, Scholz (2007, in Lechta 2010) je popisuje jako pět přístupů k edukaci dětí s různým postižením:

- exkluze- komplexní vyloučení z edukačního procesu
- segregace- selektivní přístup, odloučení
- integrace- existence rozdílných skupin vedle sebe, obnovení celku
- inkluze- heterogenita chápána jako normalita, začleňování
- různorodost jako normální- dovršení procesu inkluze

Inkluze dle Horňákové (2006, in Lechta 2010) se může:

- ztotožňovat s integrací
- chápat jako jakási vylepšená integrace
- odlišovat od integrace

Má-li se právo na vzdělávání pro všechny stát skutečností, musíme nejdříve zajistit, aby všichni studenti měli přístup ke kvalitnímu vzdělávání, které splňuje základní vzdělávací potřeby a obohacuje jejich životy. Úmluva UNESCO proti diskriminaci ve vzdělávání a další mezinárodní smlouvy o lidských právech zakazují jakékoliv vyloučení nebo omezování vzdělávacích příležitostí. Vzdělávání není pouze

o zpřístupnění škol těm, kteří k nim již mají přístup. Jedná se o to, abychom byli proaktivní a identifikovali překážky, se kterými se studenti setkávají při snaze o přístup k příležitostem pro kvalitní vzdělávání a snažili se tyto překážky, které vedou k vyloučení, odstraňovat (www.unesco.org).

Je možné popsat následující výhody inkluzivního vzdělávání:

- rozvíjí individuální silné stránky s vysokým a příslušným očekáváním od každého dítěte
- pracuje na individuálních cílech a zároveň je součástí života ve třídě s dalšími žáky
- zapojuje rodiče do vzdělávání
- podporuje kulturu školy, respekt a sounáležitost
- rozvíjí přátelství
- oceňuje různorodost a začlenění na širší úrovni (www.inclusionbc.org)

Aby byla inkluze efektivní, je nutná týmová spolupráce všech zúčastněných pedagogů, rodičů, žáků, poradenských pracovníků, vedení škol, zástupců státních orgánů a neziskových organizací i tvůrců organizačních a legislativních norem (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 9).

3.1 Vývoj inkluzivní pedagogiky

Lechta (2016) ve své knize „Inkluzivní pedagogika“ stručně rozebírá vývoj edukačního postoje k lidem s postižením. Termín „postižený“ používá pro jednotnost celého textu. I když na začátku uvádí, že u nás se používají termíny: žák se speciálněpedagogickými potřebami a žák se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami. Jak se ale zmiňuje dále, nějaké speciální potřeby má každá žák, ne jenom ten s nějakým postižením. Z výchovy teda nemůžeme nikoho vyčleňovat.

Instituce pro péči o jedince s postižením začali v Evropě vznikat v 18. století. Postupně docházelo k větší systematičnosti a vzniku konkrétních edukačních metod dle typů postižení. Institucionalizace však začala způsobovat segregaci. Na přelomu 19. a 20. století dochází k nástupu reformní pedagogiky. Nastává oživení v pojetí edukace dětí s postižením, hlavně pokud jde o proudy alternativních pedagogik. Mluvíme o předznamenání inkluzivní pedagogiky. Ve druhém desetiletí 20. století v USA

byly při výchově dětí aplikovány principy progresivní edukace Deweyho. Naproti těmto inkluzivním postojům stojí výrazně antiinkluzivní postoje představující rasistické trendy ve 20. století. Druhá polovina 20. století přinesla minimální posun badatelských poznatků do speciálních škol, což vyústilo v hledání nových edukačních přístupů. V poslední třetině 20. století dochází k rozvoji stále složitějších konceptů včasné stimulace dětí s postižením a v oblasti alternativní a augmentativní komunikace. Za významný je považován trend normalizace, který se snaží o vytvoření podmínek pro vedení „normálního“ života i minoritní populaci. Období postmoderny přineslo možnost vzdělávat žáky s postižením v běžných školách. Integrovaný trend se datuje cca do osmdesátých let 20. století. Kolem 20. století se objevily diskuse ohledně inkluzivní pedagogiky, vrcholí počátkem 21. století. I když kořen můžeme najít mnohem hlouběji. Počátky snahy o inkluzivní pedagogiku sahají pravděpodobně do roku 1988 do Toronta, kde skupina nadšenců ze Severní Ameriky jednala o malé progresivní integrování edukaci. Výsledkem byl projekt inkluzivní edukace. Za zásadní ve formování inkluzivní pedagogiky se považuje i Deklarace ze Salamanky, která požaduje budování inkluzivních škol pro všechny žáky a připouští jejich různorodost. Tato deklarace je výstupem konference UNESCO z roku 1994 a dnes konstatujeme, že má vážné důsledky. Jedná se o odvážný dokument vyvolávající mnohé otázky i kritiku. Je důležité zmínit i Úmluvu OSN o právech osob s postižením, která byla přijata v New Yorku v prosinci 2008, v parlamentu ČR ratifikována v roce 2009, resp. 2010, a která požaduje i inkluzivní edukaci na všech úrovních. Na závěr ještě Lechta dodává, že období přijímání obou projektů lze chápat jako „předkrizové období“. Současné problémy uprchlíků, které zahrnují i jejich edukaci, se při sestavování těchto dokumentů nedaly předpokládat. Inkluzivní edukace přináší ambivalentní názory. Když však vezmeme do úvahy náročnost problematiky a dopad, můžeme konstatovat, že inkluzivní pedagogika představuje významný mezník v dějinách pedagogiky.

S požadavkem inkluzivní pedagogiky se můžeme kromě výše zmíněných dvou dokumentů potkat i v mnoha dalších důležitých dokumentech. Kratochvílová (2013) uvádí třeba Národní program rozvoje vzdělávání tzv. Bílou knihu, Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR, Rámcový projekt monitorování a hodnocení vzdělávání, Strategii vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky,

či Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. Jedná se však o poměrně nové dokumenty, s datováním po roce 2000. Kvalitní cíle strategických dokumentů však podle ní ještě nezaručují kvalitu jejich provedení. Kvalita školského systému je závislá na jednání jednotlivých aktérů vzdělávací politiky, správy, samosprávy, školy, třídy a žáků.

3.2 Porovnání inkluze a integrace

V inkluzivním edukačním procesu se žáci chápou jako jedna velká heterogenní skupina. V integračním edukačním procesu by se dalo říci, že jde o dvě vedle sebe fungující skupiny. Zjednodušeně se dá říci, že v integraci se žák přizpůsobuje škole, kdežto v inkluzi se edukační proces snaží přizpůsobit žákovi. Integrace připravuje žáky na začleňování do běžných škol. Inkluze akceptuje různorodost (Lechta, 2010, s.29).

Inkluze je proces, který nikdy nekončí, a ve kterém se všichni mohou naplno zúčastňovat všech aktivit společnosti. Pokud je to možné, bez využití speciálních prostředků a postupů. Jenom tam kde je to nezbytně nutné, dochází k příslušné pomoci a podpory. Tady je vidět posun od integračního přístupu, který se snaží v plné míře využívat speciálních prostředků a pomoci (Groof, Lauwers, 2003 in Slowik).

Do konceptu inkluzivního vzdělávání je potřeba zařadit širší populaci než jsou žáci se speciálními potřebami. Integrace akceptuje duální systém vzdělávání, kdežto inkluze přijímá všechny děti, snaží se duální systém odbourat (Lechta, 2016, s. 37).

Mittler zdůrazňuje, že integrace zahrnuje přípravu žáků na začlenění do běžných škol: „*Žák se musí přizpůsobit škole a nepředpokládá se, že škola sama se musí změnit, aby dokázala pojmout větší heterogenitu žáků. Naproti tomu inkluze implikuje radikální reformu školství.*“ (Mittler 2000, in Lechta 2016, s. 38).

Dalo by se říci, že inkluze se zaměřuje na všechny žáky, kdežto integrace se zaměřuje spíše na žáky se speciálními potřebami.

Krög vidí integraci jako proces začleňování osoby, která byla dosud vyloučená, zatímco inkluze usiluje o uznání rozdílnosti. Inkluzivní pohled nerozděluje lidi do skupin, snaží se dosáhnout vize, kdy se všichni členové mohou přirozeně účastnit všech oblastí a jsou zohledněny potřeby všech členů. Inkluze tedy neznamená přizpůsobování určitých skupin společnosti (Krög in Anderlíková).

3.3 Realizace inkluzivní edukce v ČR

Když chceme popsat, jak probíhá realizování inkluzivní edukace, musíme nejdřív zodpovědět otázku, zda je u nás inkluzivní trend v současnosti realizován brzo nebo pozdě. Nutné je také zaměřit se na ty, kterých se edukační proces přímo dotýká. A teď nemyslím žáky, ale ty, kteří stojí na druhé straně, a to na pedagogy. Většina našich pedagogů totiž zůstala zaskočená tím, jak je nepřipravena na inkluzi. Učitelé vyjadřují obavy, rozpaky, nejsou dostatečně informováni a mohou mít minimální praktické zkušenosti. To bývá často výsledkem neúspěchu. Častá je potřeba pedagogů mít konkrétní informace o tom jak prakticky aplikovat principy inkluzivní edukace. Cílem současného školství v ČR je vytvoření takového školního prostředí a klimatu, které poskytne všem žákům stejné podmínky a zajistí jim právo na rozvoj individuálních předpokladů. Aby bylo umožněno vzdělávání všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu, je nutno využít adekvátních podpůrných opatření, které to umožní. Ty byly vytvořeny k vyrovnávání vzdělávacích možností žáků (Vítková, Lechta in Lechta, 2016).

V souvislosti s inkluzivním pojetím vzdělávání již nehovoříme o žácích se speciálně vzdělávacími potřebami nebo o nadaných žácích. Ale upřednostňujeme spíš termín „překážky v učení a zapojení se“. Aby bylo dosaženo efektivního inkluzivního vzdělávání, je nutné tyto překážky minimalizovat (Booth, Ainscow, 2017).

K minimalizování těchto překážek napomáhá ucelený manuál – Katalog podpůrných opatření, který byl vytvořen pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání, z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. Ten přináší žákům s potřebou podpůrných opatření, jejich rodičům i učitelům ucelený přehled možných prostředků podpory pro vzdělávání. Poskytování podpůrných opatření musí být samozřejmě vždy v souladu s nejlepším zájmem daného žáka. Podpůrná opatření mají žákovi pomoci rozvinout jeho učební potenciál. Představují popis doporučení ke vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Zavedení podpůrných opatření přináší posun od horizontálního dělení žáků do určitých kategorií k vertikálnímu modelu posuzování hloubky daného postižení, a z toho plynoucí potřeby podpůrných opatření. Aplikace podpůrných opatření se musí řídit základními pravidly:

- nediskriminace, spravedlivost, rovný přístup

- odbornost a kvalita
- efektivnost a dostupnost
- jednotný přístup
- metodické vedení
- kontinuita a spolupráce
- rozvoj a otevřenost

Každá změna, stejně jako zavedení těchto opatření, v sobě nese určitá rizika. Tenhle systém vyžaduje od učitelů určitou míru kompetencí v oblasti pedagogické diagnostiky. Autoři daného katalogu ale předpokládají, že nový systém přináší lepší metodickou podporu učitelů při práci se žáky se SVP. Aby systém vedl ke zlepšení situace žáků se SVP ve vzdělávacím procesu, je nutné, aby byl adekvátně legislativně, finančně a metodicky podpořen.

Stupně podpůrných opatření:

- Stupeň 1- cílem je aplikace běžně dostupných metod a forem práce. Správné uplatnění metod v tomto stupni může vést k „optimální stabilizaci“ žáka. Podpůrná opatření v tomto stupni identifikují samotní pedagogové. Jsou hrazena v rámci běžného provozu školy. Dá se říci, že se jedná o zvýraznění zásad individuálního přístupu k žákovi.
- Stupeň 2- cílem je zařazení takových speciálněpedagogických metod a forem práce, které je učitel ještě schopen realizovat bez závažnějších dopadů na vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Realizace probíhá na základě doporučení školského pedagogického zařízení a zahrnuje i opatření z prvního stupně. V případě potřeby může být žák vzděláván s využitím didaktických či speciálněpedagogických pomůcek. Zde lze využít vzdělávání s podporou plánu pedagogické podpory nebo realizaci IVP. Škole zde náleží navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu, které odpovídá potřebám daného žáka.
- Stupeň 3- tento stupeň vyžaduje dílčí úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, které již závažněji zasáhnou do organizace práce se třídou, ve které se daný žák vzdělává. Realizace probíhá na základě doporučení školského pedagogického zařízení a zahrnuje efektivní opatření z prvního a druhého stupně podpory. Nutná je odborná

speciálněpedagogická a psychologická intervence. Dochází k využívání speciálních metod, forem a postupů. Nutné je respektovat možnosti žáka při hodnocení výsledků vzdělávání. Zde dochází zpravidla ke vzdělávání dle IVP. Pokud se jedná o žáka, který je zařazen do speciálního vzdělávání, dochází ke vzdělávání dle upraveného RVP. Využívají se speciální kompenzační a rehabilitační pomůcky. Je možné snížit počet žáků ve třídě nebo využít asistenta pedagoga.

- Stupeň 4- vyžaduje podstatné úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání a při stanovení postupů a forem nápravy. Jsou realizovány na základě doporučení školského pedagogického zařízení a zahrnují i efektivní opatření ze skupiny 1-3. Žák, který se vzdělává formou individuální integrace je vzděláván vždy s podporou IVP. Žák, který se vzdělává formou skupinové integrace, nebo ve škole zřízené pro žáky se SVP je vzděláván podle upraveného ŠVP. Žák s mentální retardací je vzděláván podle RVP pro ZŠ speciální. Zpravidla pravidelná je ve škole odborná speciálněpedagogická intervence. Dochází k využívání speciálních rehabilitačních a kompenzačních pomůcek. Předměty speciálněpedagogické péče odpovídají speciálním vzdělávacím potřebám žáka a jeho výuku zajišťuje pedagog s příslušnou kvalifikací. Může zde dojít k využití alternativní a augmentativní komunikace. Obvyklá je potřeba dalšího pedagogického pracovníka. Škole náleží navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu odpovídající potřebám žáka.

- Stupeň 5- nutná je zde nejvyšší míra přizpůsobení organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání. Vždy dochází k modifikaci obsahu učiva. U žáků s mentální retardací se zpravidla uplatňuje vzdělávání dle IVP zpracovaného dle RVP ZŠS. Dochází zde k využívání speciálních učebnic a dalších speciálních kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, které jsou finančně náročné. Vždy je nutná úprava pracovního prostředí ve třídě. Dochází zde k výuce předmětů speciálněpedagogické péče. Častá je podpora dalšího pedagogického pracovníka. Někdy dochází také k využití alternativní a augmentativní komunikace. Je oprávněné poskytovat individuální pedagogickou nebo speciálněpedagogickou péči i mimo vyučování v rámci školy. V případě potřeby dochází k individuální výuce v domácím prostředí. Podpůrná opatření v 5. stupni vycházejí vždy z doporučení ŠPZ a zahrnují i efektivní podpůrná opatření ze stupně podpory 1-4. Škole vzdělávající žáka ve stupni podpory 5 náleží navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu odpovídající potřebám žáka.

Uplatňování stupňů podpůrných opatření představuje dynamický proces, který se neustále mění a vyvíjí. Přínosy opatření je proto doporučeno alespoň čtvrtletně revidovat. Je totiž nutné, aby byl požadavek při aplikaci podpůrných opatření aktuální.

Aby bylo podpůrné opatření stanoveno, je nutné důkladné vyšetření žáka odbornými pracovníky školního poradenského zařízení. Na začátku každého takového vyšetření je vždy žádost zákonného zástupce. Mezi nejčastější typy vyšetření patří:

- vstupní vyšetření
- komplexní vyšetření
- vyšetření k zařazení dítěte se zdravotním postižením do mateřské školy
- posouzení školní zralosti, vyšetření za účelem vhodnosti odkladu školní docházky
- doporučení k zařazení do optimálního vzdělávacího programu
- doporučení ke speciálnímu vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami
- vyšetření jako podklad k jinému způsobu plnění povinné školní docházky
- kariérové poradenství
- doporučení k přijímacím, závěrečným zkouškám, včetně zkoušky maturitní
- jiná vyšetření

Spolupráce mezi školou, respektive pedagogem žáka a školním poradenským zařízením, respektive speciálním pedagogem a psychologem, může být někdy komplikovaná. Katalog podpůrných opatření proto shrnuje problematické oblasti jejich spolupráce následovně:

- učitelé nemusí rozumět odborné terminologii používané ve zprávách z vyšetření
- učitelé se mohou obávat toho, že vnější odborník odhalí nedostatky v jejich práci
- učitelé musí často dlouhou dobu čekat na výsledky vyšetření žáka
- odborník může obdržet objednávku, která nebude jasně formulována a nemusí proto jasně odpovědět na učitelovy otázky
- na odborníka mohou být kladena nerealistická očekávání ze strany učitelů i rodičů

Aby ale bylo dosaženo kvalitního vzdělávání daného žáka, je nutná účinná spolupráce školského poradenského zařízení a školy, a překonávání výše popsaných problematických oblastí.

Pojem podpůrných opatření je poprvé zaznamenán ve znění vyhlášky č. 73 z roku 2005. Podle novely školského zákona má žák právo na odstranění překážek, které mu brání v plnohodnotném zapojení do společenského života. Podpůrná opatření umožňují překlenout doposud nejasné používání pojmů zdravotní postižení, znevýhodnění a sociální znevýhodnění. Podpůrná opatření tedy představují nový legislativní termín. Katalog podpůrných opatření postupně charakterizuje jednotlivá opatření dle skupin postižení, předpokládá se však s dopracováním části věnované potřebám dětí, žáků a studentů s vývojovými poruchami učení nebo chování, která doposud z důvodu finanční nákladnosti nebyla možná. (<http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>)

V letech 2016-2018 se plánuje vymezení kompetence školních poradenských zařízení a školních poradenských pracovišť, sjednotit pravidla při vedení diagnostické dokumentace, zvýšit počet školních psychologů a školních speciálních pedagogů nebo aktivně zapojit školní metodiku prevence do ŠPP. Co se týče podpůrných opatření, je pro léta 2016-2019 naplánované zajištění metodického vedení v oblasti identifikace podpory při sestavování vzdělávacích potřeb žáků a tvorbě plánu pedagogické podpory, vytvoření metodických materiálů pro podporu tvorby PLPP a respektování požadavku dostupnosti služeb (Lechta, 2016, s. 210).

Lechta dále zmiňuje i Institut revizního pracoviště, který se nově zavádí dle novely školského zákona, a na který se může žadatel o poradenskou službu v případě nespokojenosti se službou obrátit. Novela dále přináší další důležitou změnu, a tou je povinnost obdržet doporučení poradenského zařízení nejenom pro rodiče, ale i pro školu. A v neposlední řadě je pro inkluzivní vzdělávání důležité i další vzdělávání pedagogických pracovníků, na což reaguje Národní ústav pro vzdělávání a další instituce nabízením různých workshopů ve stávajících diagnostických metodách.

3.4 Základní vzdělávání a žák s poruchou chování

V ČR začíná podle školského zákona č. 561/2004 Sb. povinná školní docházka počátkem školního roku, který následují po dni, kdy dítě dosáhne 6. roku věku, pokud mu není povolen odklad školní docházky, který v současné době zaznamenáváme stále více. Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku. Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, v němž má žák místo trvalého pobytu, pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu. Žák, který je umístěný ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, nebo pro preventivně výchovnou péči, plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené při tomto školském zařízení nebo v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, v němž má sídlo příslušné školské zařízení, popřípadě v jiné škole zřizované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí. Školní zákon dále rozlišuje i jiné druhy plnění povinné školní docházky, a to individuální vzdělání žáka, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole a vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením. Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem se mohou vzdělávat v základní škole speciální, a to na žádost zákonného zástupce a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení.

Rodiče mají právo byt informování o výchovně-vzdělávacím procesu v souvislosti s jejich dítětem. Dobrá spolupráce s rodiči podporuje proces inkluzivního vzdělávání. Společný, vzájemně podporovaný postup učitelů, odborných zaměstnanců školy a rodičů pozitivně působí na chování a osobnostní vývin žáka (Metodicko-informativny materiál, 2013).

Škola, a hlavně základní škola, hraje po rodině v životě člověka významnou roli. Oboje totiž vytváří osobnost člověka. Významnými osobami pro dítě ve škole jsou jak učitelé, tak jeho spolužáci. To jak ho přijímá jeho učitel a následně i jeho spolužáci slouží k vytvoření pocitu jeho hodnoty. Cesta k úspěchu ve škole nebývá jednoduchá. Důležitá je i často zmiňovaná spolupráce mezi školou a rodinou a jejich pozitivní působení na dané dítě. Na počátku školní docházky je u každého dítěte významná

dostatečná motivace, která určuje jeho další působení ve škole. Pokud totiž na dítě působí škola negativně, dítě může získat odpor nejenom k ní, ale k celému vzdělávání (Michalová, 2007).

Období školní docházky se může, dle Vágnerové (2004) dělit na:

- předškolní věk- různé projevy chování. Děti mohou být hůře ovladatelné, negativistické, vzteklé. Většinou jde o vývojově podmíněné projevy. Negativismus a sklon k agresii je možné sledovat i v tomto věku.
- raný školní věk- různé nápadnosti v chování. Mnohé jsou taky vývojově podmíněné. Nemluvíme o plánovaném porušení sociálních norem, ale spíše o nezralost v oblasti kognice.
- střední školní věk- nárůst významu vrstevníků. Dochází k vytváření vlastních norem. Zvyšuje se četnost šikany.
- období dospívání- nastává rozvoj formálních logických operací. Dospívající neakceptuje dospělého naplno. Projevuje se kritičnost k normám dosud známým. Přítomen je pubertální negativismus. Zvyšuje se zde riziko experimentování, které překračuje běžné sociální normy. Často zde dochází k přestupkům majících charakter kriminálního chování.

Skupina žáků s poruchami chování představuje heterogenní skupinu, i co se týče intelektu. Najdou se zde děti s průměrnou inteligencí, lehkým podprůměrem a hraničním pásmem mentální retardace i děti nadané (Culiman, 2000 in Janků).

Pro pedagoga i ostatní děti ve třídě jsou nejvíc zatěžující a nejnápadnější rušivé a disociální poruchy chování. V souvislosti s tím se dají popsat některé symptomy, které mohou ovlivňovat vzdělávání všech dětí ve třídě:

- nezáměr o učení/perfekcionismus
- ztráta zájmu o vzhled/snaha dosáhnout ideálního vzhledu
- nerovnoměrné výkony/neurotičce pro dosažení maximální snahy
- překompenzované/nízké sebevědomí

Mezi tím je mnoho dalších ne tak jasně vyhraněných symptomů. Ve třídě se často nacházejí mimo dětí s poruchou chování i děti s problémovým chováním.

Úlohou učitele je přijmout pomocná opatření týkající se všech dětí. Vždy je lepší začít prevencí, než léčbou. Problémové chování se může někdy vyskytnout v určitých situacích u každého dítěte. V současné době, když se zmiňuje nárůst agresivního chování, záškoláctví a šikany se hovoří o bezmoci školy. Stanovení diagnózy se vnímá jako řešení problému. Diagnóza se však musí brát jako výzva ke změně. Je potřeba nehledat viníka, ale způsob, jak je možné dítěti pomoci. Tajemství úspěšné výchovy dětí s problémovým nebo poruchovým chováním se jeví v porozumění podstatě problémů (Lechta, 2016). „*Učitelé nezřídka reagují spíše na chování než na potřebu, kterou dítě svým chováním vyjadřuje, což může vést v případě problematických projevů v chování k jejich zhoršení.*“ (Ayers, H. a kol., 2000, s. 63).

3.5 Úspěšnost inkluze

Anderlíková ve své knize „Cesta k inkluzi“ popisuje několik podmínek, které je potřeba splnit, aby byla inkluze úspěšná. Jde o požadavky, které adresuje na politiku, jednotlivá zařízení, pedagogy, asistenty, sociální služby a širší sociální prostředí.

Co se týče požadavků na politiku, bude inkluze úspěšná, pokud:

- každý, kdo působí ve veřejné správě, uzná úmluvu OSN o právech lidí s postižením
- „blaho dítěte“ se nepoužívá jako zástěrka pro blaho školy
- vedení školy, školská rada, městská rada atd. jsou otevřeny novým návrhům a podnětům
- rodiče mají právo mluvit do věcí, protože se věří, že jim jde o „blaho dítěte“

Požadavky na zařízení:

- všechny zúčastněné osoby mají stejný cíl a usilují o jeho dosažení
- zařízení vychází i vstříc potřebám všech pedagogů
- udržuje kontakty s veřejností

Požadavky na pedagogy:

- všichni dospělí, věnující se dítěti, včetně rodičů, tvoří tým
- respektují se potřeby a záliby dítěte
- na „nedostatky“ se myslí jen v momentě ohrožení dalšího vývoje dítěte

- nestydí se požádat o radu odborníka
- dál se vzdělávají
- přítomna úcta k osobnosti dítěte i dospělého

Požadavky na asistenty:

- umožní dítěti být samostatné
- pomáhají učitelům se všemi dětmi
- učitel a asistent tvoří tým
- učitel a asistent podporují scelování třídy

Požadavky na sociální služby:

- ve všech směrech vládne otevřenost
- nastává stálé a intenzivní sdílení mezi těmi, kdo pracuje s dítětem
- snaha přizpůsobit se tomu, co je v okolí dítěte obvyklé
- přizpůsobují se tématům a způsobům práce třídy
- vládne pozitivní naladění

Požadavky na širší sociální prostředí:

- má možnost se otevřeně ptát
- hledá možnosti, ne výmluvy
- očekává normální, běžné chování
- neuděluje žádný bonus za postižení
- odbourává předsudky a tvoří přátelskou atmosféru

Dá se ale měřit úspěšnost neboli kvalita inkluzivního vzdělávání? Dle Kratochvílové (2013) existují snahy, jak v zemích Evropské unie, tak ve státech USA, o vytvoření ukazatelů inkluzivního vzdělávání. Mluvíme o autoevaluačních rámcích. Jsou to dotazníky, které mají rozdílný rozsah, ale shrnují data kvalitativní i kvantitativní povahy. V českém prostředí je známý dotazník „Rámec pro sebehodnocení podmínek vzdělávání“. Postupně vznikaly další prostředky

pro hodnocení inkluze, například dotazník „Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání“.

K rozvoji inkluze může přispět i „Ukazatel inkluze“. Je to publikace, která si dává za cíl podpořit inkluzivní rozvoj škol. Představuje podrobné posouzení stavu, přičemž je nutná spolupráce všech zúčastněných. Jde o nalezení způsobu, jak podpořit školu a pracovníky školy. Ty mohou v „Ukazateli“ najít pomoc při převzetí určité míry kontroly nad vlastním inkluzivním rozvojem, analyzování stávající praxe a stanovení priorit, které pak mohou uvést do života (Ukazatel inkluze, 2007).

Školy dnes mají k dispozici velké množství různých autoevaluačních nástrojů, otázkou však je, jak je budou využívat pro svůj rozvoj a zlepšování inkluzivního vzdělávání.

Inkluze je stav, ale i proces. A proto je poměrně těžko kvantifikovatelná. Dle Kissové (2015) se stále častěji setkáváme s jejím auditem. Samotný audit je definovaný jako systematické a nezávislé zkoumání, ověřování dat, záznamů, dokumentů, operací, tvrzení, výstupů či všeobecného stavu subjektu za určitým účelem. Opírá se většinou o stanovené nebo odporúčané normy, vybavení či přístupy příslušného subjektu. Předmětem auditu může být téměř cokoliv a uskutečňuje se prostřednictvím přezkoumání organizace, struktury, dokumentů, procesů, rozhodnutí, kontrol nebo jejich ověřování a posouzení shody se zákony, nebo stanovenými pravidly. Audit poskytuje nezávislý pohled třetí strany. Ten, kdo audit vykonává, ověřuje, sbírá důkazy, hodnotí a na základě toho formuluje závěry, které následně komunikuje ve správě z auditu. V ty uvádí svůj názor, stanovisko, závěr a navrhované doporučení či opatření, které je nutné přijmout. Na základě této správy dokáže subjekt zhodnotit a zlepšit efektivitu a úroveň kontroly, přístupů, řídicích postupů a podobně.

Způsobu, kterými je možné měřit inkluzi je dle Kissové mnoho. Spektrum institucí a oblastí, ve kterých je inkluzi možné měřit je taky mnoho. Filozofie šíření inkluze je považována za důležitou a její měření je jedním z mnoha vhodným způsobu jak jí šířit. Podobné nástroje reflektují přístup k inkluzi, diagnostikují současný stav a slouží jako zrcadlo pro lidi ve vedoucích pozicích. Zároveň taky přinášejí možné řešení a strategie pro budoucí pokrok v rozvoji inkluze.

4. Charakteristika výzkumného problému

Díky mým předchozím zkušenostem učitelky, studentky na praxi, nebo jenom někoho, kdo zná někoho s poruchou chování v běžné třídě ZŠ, se domnívám, že se jedná o problém, který je v dnešní době hodně aktuální. Stejně, jako je aktuální pojem inkluze, který souvisí s pojmem individualita. Jak ve smyslu individuality žáka, tak ve smyslu individuálního přístupu učitele. Očekávám, že se učitelé snaží přistupovat individuálně ke všem žákům bez rozdílů. Žák přece je individuum, osobnost, díky sobě samému a ne díky dané diagnóze. Myslím si, že aspoň minimální zkušenost s problematikou inkluzivního vzdělávání má v dnešní době každý učitel na základní škole. Obávám se ale, že ne každý učitel ví, jak s danou problematikou naložit. A hlavně ten začínající může někdy tápat. Proto jsem se rozhodla zjistit, jak je to doopravdy, a zda se mýlím, a rozhodla jsem se navštívit zvolené základní školy, kde jsem provedla kvalitativní výzkum.

4.1 Cíl výzkumného šetření a hypotézy

Cílem mé diplomové práce bylo analyzovat přístupy učitelů na běžné základní škole k žákovi s poruchou chování. To byla zároveň moje hlavní výzkumná otázka. Se kterou souvisí následující hypotézy:

Hypotéza 1: Učitelé prvního stupně základní školy mají zkušenost s inkluzí.

Hypotéza 2: Učitelé prvního stupně základní školy umí popsat pojem inkluze.

Hypotéza 3: Učitelé na prvním stupni základní školy mají zkušenost se žákem s poruchou chování.

Hypotéza 4: Učitelé na prvním stupni základní školy dokážou pracovat se žákem s poruchou chování.

Hypotéza 5: Učitelé prvního stupně dokážou přistupovat ke každému žákovi individuálně.

4.2 Použité metody

Ve své diplomové práci jsem se rozhodla zvolit formu kvalitativního výzkumu, který je mi bližší než výzkum kvantitativní.

Výzkum sám o sobě představuje tvorbu nových poznatků. Jde o činnost, která se musí pečlivě naplánovat. Snaží se zodpovědět předem položené výzkumné otázky a přispívá k rozvoji daného oboru (Hendl, 2005, s. 30). Hendl dále popisuje typického kvalitativního výzkumníka jako někoho, kdo si na začátku vybírá výzkumné téma, určuje výzkumné otázky, které se mohou doplňovat nebo měnit během výzkumu. Proto se tento výzkum může také označovat jako pružný typ výzkumu, v průběhu kterého vznikají taktéž hypotézy a nová rozhodnutí. Výzkumník provádí induktivní i deduktivní závěry. Pracuje v terénu, kde se seznamuje s novými lidmi. Sběr dat a jejich analýza probíhají současně. Zpráva o kvalitativním výzkumu obsahuje podrobný popis místa zkoumání, rozhovory, poznámky a tak dále.

Je mnoho způsobů, jak provádět kvalitativní výzkum. Já jsem se rozhodla zvolit několik metod. A to metodu pozorování, rozbor textů a dokumentů, které jsem měla k dispozici, volný rozhovor a hlavně poznámkování.

4.3 Předměty výzkumu

Předměty mého výzkumu jsou čtyři učitelky, jeden asistent pedagoga a 4 žáci 2 základních škol. Jedna z nich se nachází v Ostravě a druhá v Praze. Případy do své případové studie jsem nevybírala náhodně, ale hledala jsem učitelky, které by vyhovovaly mým požadavkům. A na základě nich (učitelek) jsem pak našla i žáky, o kterých jsem mohla sepsat případovou studii. Jedná se tedy vždy konkrétně o jednu učitelku dané základní školy a její přístup k danému žákovi. A následně kazuistiku daného žáka. Každá učitelka, o které budu psát, měla ve své třídě pouze jednoho žáka s poruchou chování, a tak bylo moje pozorování o to jednodušší. Protože jsem nemusela přelétat od jednoho žáka k druhému, ale mohla jsem se naplno věnovat konkrétnímu jedinci.

Na učitelky jsem měla tři hlavní požadavky- aby učili na prvním stupni základní školy, byly kvalifikované a byly ochotné se mnou mluvit. Píšu učitelky, protože i když jsem původně měla v úmyslu vést rozhovor i s nějakým učitelem, na prvním stupni

se mi na daných školách nepodařilo sehnat žádného. V obou pedagogických sborech se učitelé vyskytovali až na druhém stupni, a to jako učitelé cizího jazyka a informatiky. Na základě rozhovorů s vybranými učitelkami jsem se pak dostala k žákům, které jsem mohla pozorovat v hodinách i mimo ně, dostala jsem se k jejich záznamům, mluvila jsem s jejich rodiči, a mohla jsem tak vytvořit celkové kazuistiky. Na základě kterých jsem pak mohla popsat přístup pedagoga k dané problematice.

5. Vlastní výzkum

Výzkum jsem prováděla během měsíců prosinec 2016 – květen 2017. V prosinci jsem navštívila Ostravu a svůj výzkum začala tam. A v lednu jsem pokračovala na základní škole v Praze. Všichni učitelé i rodiče žáků souhlasili s použitím získaných informací v moji diplomové práci za podmínky zachování jejich anonymity. Proto budou dále jak učitelé i žáci vystupovat pod smyšleným jménem. Stejně tak nebudu ani konkrétně jmenovat vybrané základní školy, protože, jak zmiňuje i Hendl: „*Pouhá anonymita není dokonalým řešením, protože například místo výzkumu lze odhalit ze souvislosti...proto je nutné zachovávat co nejpřísnější soukromí účastníků výzkumu změnou určitých skutečností, pokud to nenaruší vyznění celé zprávy*“ (Hendl, 2005, s. 155). A o to se teď já pokusím. Pokusím se to všechno interpretovat tak, abych i po změně některých osobních údajů přinesla kvalitní kvalitativní výzkum.

5.1 Základní škola v Praze

Jedná se o poměrně velkou základní školu, jejíž součástí je i mateřská škola. Dnes to není ojedinělý případ a přijde mi to jako docela dobré řešení. Vzdělávání dětí je totiž propojené od mateřské školy až po 9. třídu. Ve škole se nachází také přípravná třída pro děti s odkladem školní docházky. Součástí školy je i školní jídelna a školní družina. Ve škole se nachází menší třídní kolektivy. Kapacita školy je 360 žáků. Prioritními oblastmi vzdělávání na základní škole jsou základy cizích jazyků, příprava pro reálný život se zdůrazněním finanční a občanské gramotnosti, profesní orientace a využití ICT v praktickém životě. Dá se říci, že v této škole působí tým zkušených pedagogů, kteří jsou kvalifikovaní ve svém oboru. V učitelském sboru převažují ženy, s věkovým průměrem 47 let. Jako členky pedagogického sboru školy působí dvě speciální pedagožky. Škola nemá školního psychologa, ale spolupracuje s psychology a speciálními pedagogy z PPP. Formou různých besed, přednášek, soutěží a návštěv spolupracuje také s Preventivní skupinou Policie ČR, PRAKEM, Úřadem vyšetřování, či Záchranou službou. Ve škole i mateřské škole je více dětí a žáků cizinců, se kterými se učitelé snaží pracovat individuálně.

V této základní škole jsem si po několika návštěvách a rozhovorech se zástupkyní pana ředitele a učitelkami vyhlídla tři žáky, o kterých jsem se rozhodla napsat. Prvím z nich je žákyně první třídy a budu ji říkat Daniela. Druhým je žák druhé

třídě, kterému budu říkat Petr a třetím je žák další první třídy, kterému budu říkat David. Musím říci, že i když jsem původně chtěla psát i o žákovi čtvrté třídy, nakonec se mi to kvůli protestu jeho rodičům nepodařilo, a já to plně respektuji, a nebudu tedy o něm psát. Zaměřím se tak spíše na mladší děti.

5.1.1 Kazuistika Daniely

Osobní anamnéza

Daniele je 7 let a je prvorozeným dítětem. Těhotenství i porod probíhal bez komplikací. Dítě se narodilo spontánně v 36. týdnu těhotenství. Kromě běžných dětských nemocí nepřekonala žádné vážnější onemocnění. Raný motorický vývin probíhal v normě. Psychický vývoj je nerovnoměrný s intelektovými schopnostmi, které jsou při spodní hranici pásma průměru. Od raného věku jsou přítomny projevy hyperaktivity a poruchy chování.

Je v péči psychiatra a již druhým rokem je medikována. Je nižší postavy. Od 5. roku u ní přetrvává mírná nadváha. Má oční vadu, která je kompenzována brýlemi. O její vzhled moc nedbá ona sama, ani její matka. Často chodí oblečená v potrhaném a špinavém oblečení, za co se jí děti ve třídě hodně posmívají. Její pohybové dovednosti na začátku školního roku nebyly moc dobré, ale postupem času se zlepšily. Daniela se již orientuje v prostoru, má dobrou rovnováhu, umí skákat, hází, chytá. S jemnou motorikou je na tom ale stále ještě hůře. Pořád neumí správně držet tužku a štětec, ani dobře stříhat. Její vlastní kresba je spontánní a jednoduchá. Vykreslení je nejisté a nenavazuje. Grafický projev je nevyzrálý.

Je samostatná při svlékání i oblékání. Rozezná rub a líc i přední a zadní část. Jí samostatně a umí správně používat vidličku a nůž. Nevládá ale udržet čistotu u stolu. U jídla je hodně neklidná. Na záchodě se umí obsloužit sama a má zvládnutou osobní hygienu.

Má ráda pobyt venku, na školní zahradě a vycházky. Je neustále v pohybu a je aktivní. Často pobíhá a poskakuje i po třídě, učitelka ji musí neustále napomínat. V kontaktu s lidmi je bezprostřední, ale oční kontakt moc nenavazuje. Nemá ráda dotýkání a i na letmý dotek rukou reaguje nepřiměřeně. Upřednostňuje přítomnost dospělého před svým vrstevníkem. Řečový projev je jednodušší - dětský. Tvoří spíše

jednoduché věty a slovní zásoba je průměrná. Přetrvává dyslalie, proto je v péči logopeda, kam dochází jednou týdně. A ve škole ještě navštěvuje i s ostatními dětmi kroužek logopedie, který probíhá také jednou týdně.

Při práci se projevuje motorický i verbální neklid a projevy negativizmu. Má rozptýlenou pozornost. Nerada se přizpůsobuje. Pokud jí něco nejde, začne být hodně lítostivá, má výkyvy nálad a je impulzivní. Převažuje u ní smutná nálada. Často je verbálně i fyzicky agresivní na druhé děti, na učitelku i na vlastní matku.

Rodinná anamnéza

Daniela pochází ze sociálně i ekonomicky slabé rodiny. Otec je neznámý. Žije jenom s matkou (38let), která má pouze základní vzdělání a s mladší sestrou (3 roky), která má jiného otce, který je občas navštíví. Do Danieliných 6 let byla její matka nezaměstnaná, nyní pracuje jako prodavačka v supermarketu. V péči o dítě matce od narození Daniely velmi pomáhá její matka, tedy babička Daniely, která často zastupuje i roli matky, a která je nyní již v důchodu a má tak na ni hodně času. Děda jí umřel, když jí byly tři roky. S jinými členy rodiny nepřichází do kontaktu, sama říká, že má jenom mámu, sestru a babičku. Bydlí s matkou v Praze, v menším pronajatém bytě. Často mluví o tom, že by chtěla dalšího sourozence. O svém tátovi nemluví vůbec.

Školní anamnéza

V současné době je Daniela žákyní první třídy na běžné základní škole, kde od tří let navštěvovala i mateřskou školu a poté přípravnou třídu. Přejít z mateřské školy byl plynulý a bezproblémový, protože Daniela znala prostředí i většinu dětí ve třídě z mateřské školy. V přípravné třídě, kterou Daniela navštěvovala, bylo 15 dětí, a s třídní učitelkou, která měla vystudovanou speciální pedagogiku, měla velmi dobrý vztah. Když opouštěla tuto třídu, bylo jí to velmi líto a hodně to obřečela. Navštěvovala a stále navštěvuje také školní družinu a dostává se tak do kontaktu i se staršími dětmi ze školy, se kterými ale kontakt moc nevyhledává a spíše se jich straní.

Ve třídě, kterou navštěvuje nyní, je 16 žáků. Jedná se tak o třídu s malým počtem dětí, který ale není snížen kvůli tomu, že ji navštěvuje Daniela. Třídu kromě Daniely navštěvují také tři žákyně s logopedickými vadami.

Daniela bere od 5 let léky na zklidnění, které ji předepsal psychiatr. Netroufnu si soudit, zda je to dobré nebo špatné, ale pani učitelka se vyjádřila, že když Daniela bere léky jak má, dá se s ním mnohem lépe pracovat, je klidnější a ve třídě je to znát. Bohužel její matka ji někdy léky vysadí, aby zjistila, jak na to bude Daniela reagovat a třídní učitelku pak zkouší, zda poznala, že léky vysadila. Z toho důvodu je Daniela bere hodně nepravidelně. Pani učitelka ale říká, že rozezná, kdy Daniela léky bere a kdy ne.

Daniela pracuje ve třídě stejně jako její spolužáci, akorát někdy dostává specifické úkoly. Jelikož je ve třídě nízký počet žáků, má třídní učitelka možnost pracovat s Danielou i s jejími spolužáky individuálně.

Daniela je ale při práci často velmi pohodlná a taky výbušná. Učitelka jí musí během dne upozorňovat na to, že dostává instrukci. Instrukci musí několikrát zopakovat a důsledně na ní trvat, protože Daniela má přelétavou pozornost. Práci často nedokončí, je nesoustředěná a nepozorná, chce mít všechno hned hotové. Je nutné ji vhodně motivovat, aby činnost dokončila. Často chybuje a neumí uplatnit svoji fantazii. Při neúspěchu se lehce vzdává. Sama z vlastní iniciativy se většinou do aktivit ve třídě nezapojuje. Při skupinové řízené činnosti spolupracuje výběrově. Ráda komunikuje, a to hlavně s učitelkou. Má oblíbená témata k rozhovoru, ke kterým se ráda a často vrací.

Ve třídě často tvoří konflikty s ostatními dětmi, které nejsou schopny na její fyzický atak adekvátně odpovědět. Neplatí na ní běžné tresty, které platí na jiné děti. Často na sebe upozorňuje i nevhodným chováním. Chce být centrem pozornosti. Dětem krade svačiny a schovává jim je. Ve vyučování se hlásí, i když nezná odpověď, což ji ale netrápí a směje se tomu. Ráda zpívá, poslouchá hudbu a tancuje. Nemá ráda výtvarné činnosti. Při práci i mimo ni jsou patrné hyperkinetické projevy. Při volné hře se objevují časté stereotypní pohyby, někdy i tiky. Preferuje být sama, nevyhledává ostatní děti, ale zajímá se o dění ve třídě. Chce vědět, kdo má co nové a ví, kdo právě chybí a chce vědět proč. Je dobrá pozorovatelka. Všimá si, co dělají spolužáci, a to i když by se měla soustředit na práci.

Učitelka musí vždy zvolit přiměřené množství úkolů a ověřovat zda Daniela úkolu porozuměla. Do skupinových aktivit se jí snaží třídní pani učitelka zapojovat,

nevynechává ji. Pokud ale nechce, nenutí ji, stejně jako jiné děti ve třídě. Skupiny mění, aby měla Daniela možnost spolupracovat se všemi dětmi a byla tak zařazena do kolektivu. Protože se Daniela rychle unaví, je důležité činnosti střídat s oddechovými chvilkami a uvolňovacím cvičením, do kterého se zapojují i ostatní děti. Daniela se může v plné míře zúčastňovat všech aktivit, kterých se zúčastňují i ostatní děti ve třídě.

Prognóza

Nerovnoměrný psychický vývoj s intelektovými schopnostmi, které jsou při spodní hranici pásma průměru. Školní výkon bude značně ovlivňován poruchou chování a percepčním oslabením. Jedná se proto o žákyni se speciálně vzdělávacími potřebami a s nárokem na individuální přístup při školní výuce.

V minulosti byla Daniele doporučována speciální mateřská škola, ale tu matka odmítla. Daniela poté dostala odklad školní docházky. Navštěvovala přípravnou třídu a nyní navštěvuje první třídu. Je vyučována podle učebních osnov pro první ročník ŠVP ZŠ. Výuka podle individuálního vzdělávacího plánu je realizována v předmětech český jazyk a matematika. Je v péči pediatra, logopeda, psychiatra, očního lékaře a neurologa. Také navštěvuje poradenské zařízení. Nutná je zvýšená poradenská péče, odborné i metodické vedení matky a kontroly u specialistů. Speciální pedagožka dochází do třídy 1x za 2 měsíce. Spolupráce matky se školou je na velmi slabé úrovni, ale od doby, kdy nastoupila do mateřské školy, se hodně zlepšila. Matka je denně informována o Danielině práci ve škole prostřednictvím deníku, který musí každý den podepsat. Je nutné i nadále rozšiřovat a zlepšovat spolupráci matky se školou.

5.1.2 Přístup Danieliny učitelky

Třídní učitelka Daniely má vystudované Učitelství pro první stupeň základní školy. Za sebou má přibližně desetiletou praxi. Po 5 letech učení na jiné pražské základní škole přešla na tu, kde působí momentálně. Má dokončené celoživotní vzdělávání se zaměřením na speciální pedagogiku. A absolvovala také několik akreditovaných kurzů se zaměřením na speciální pedagogiku.

Před Danielou učila její učitelka již tři děti s poruchou chování. Vždy měla ve třídě jenom jednoho žáka. S prvním klukem, kterého učila, se jí podle jejich slov

pracovalo těžko, protože byla čerstvě po absolvování vysoké školy, a do té doby za sebou neměla téměř žádnou praxi s učením žádných dětí. První rok byl tedy pro ni hodně těžký. Prováděli ji obavy, zda dělá všechno správně. Potřebovala se obrátit na někoho, kdo by ji usměrnil a poradil, ale ve škole nenašla oporu u starších a zkušenějších kolegyň. Na vše si musela přijít sama, a tak se rozhodla, že absolvuje ještě celoživotní vzdělávání se zaměřením na speciální pedagogiku. Podle jejích slov, ji to dalo hodně informací, návodů a rad, jak postupovat dál. Tehdejší vedení školy ji naštěstí umožnilo absolvovat další studium.

V základní škole, kde učí, není pravidlem, že učitel na prvním stupni jde se svoji třídou dále až do konce prvního stupně. A proto si učitelka, budu jí říkat Petra, musela každý rok zvykat na jinou třídu, jiné děti a začínat tak od znova. Myslím si, že je dobré, pokud si učitel svoji třídu, když to jde, vede od začátku až do konce. Zvykne si tak jak na děti, tak na jejich rodiče. Zlepší se vzájemná spolupráce. Učitel dokáže více a lépe rozeznat, co už může od dětí očekávat. To je podle mě dobré, ne jenom když má učitel ve třídě žáka s nějakou poruchou, či problémem. Každopádně, jak už jsem se zmínila, Petra měla pokaždé jinou třídu dětí. Bylo pro ni náročné si každý rok zvykat ne jenom na nové děti, jejich rodiče, ale i na novou spolupráci se speciálně pedagogickým centrem, speciálním pedagogem, či psychologem daného dítěte. Uvítala by na škole školního speciálního pedagoga, nebo školního psychologa, který by byl k dispozici jak učitelům, tak žákům. Říká, že pouze spolupráce se školním poradenským zařízením je nedostačující. Jako nejobtížnější nepopisuje spolupráci s rodiči, jako většina učitelů, ale spolupráci se školními poradenskými zařízeními. Tvrdí, že práce pedagoga obnáší velké množství papírování, a žák s poruchou chování, nebo obecně žák se speciálně vzdělávacími potřebami, přináší ještě další papírování navíc. Pokaždé, když drží v ruce zprávu nebo doporučení z toho kterého centra, trvá ji nějakou chvíli, než se v tom zorientuje. Protože každá zpráva vypadá úplně jinak. Hodně by jí prý ulehčilo práci, kdyby dané dokumenty měli nějakou stanovenou, pevně danou strukturu, ve které by se učitel mohl lépe orientovat a ušetřil by si tak spoustu času.

V několika volných rozhovorech, které jsem s učitelkou během mého pobytu na dané škole vedla, jsme rozebraly téma školní inkluze, které učitelce není neznámé. Má vzdělání z oblasti speciální pedagogiky a tak se v dané problematice orientuje. Dokázala mi vysvětlit pojem inkluze i integrace. Dokázala popsat rozdíl mezi oběma

pojmy. Inkluzi chápe jako vyšší stupeň integrace. Jak uvedla, sama má zkušenost s inkluzí žáků se speciálně vzdělávacími potřebami na prvním stupni základní školy. Má také zkušenost se žáky s poruchou chování. V dnešní době, už po tolika letech praxe se již nebojí práce s nimi. A říká, že někdy je to hodně náročné, ale taky, že někdy se žáci s poruchami chování chovají lépe než žáci, kteří žádnou poruchu nemají. Dále říká, že hodně záleží na spolupráci s rodiči. To, jak rodiče spolupracují se školou, se pak odráží na daném dítěti. Také prý záleží na tom, kolik dětí je v jedné třídě. Sama měla zatím štěstí na počet dětí, který nepřesahoval číslo dvacet. To se pak prý s dětmi hned lépe pracuje a dá se aplikovat princip individuálního přístupu ke každému žákovi. Ideální je podle ní počet dětí 15. Naopak, každé dítě, které je nad číslem dvacet, je ve třídě hodně znát. Podle vlastních slov, se obává příštího školního roku, kdy bude učit ve třídě, která bude mít 25 žáků. Ne že by za sebou neměla zkušenost s větším počtem dětí ve třídě. To má, a právě proto se toho obává. Říká, že by nemělo docházet k tomu, aby bylo ve třídách více jak dvacet dětí, pokud chceme mluvit o úspěšném inkluzivním vzdělávání, které v sobě zahrnuje individuální přístup. Dále tvrdí, že větší počet dětí ve třídě individualitu dítěte naopak popírá.

Klima ve třídě je podle slov učitelky příjemné, což můžu potvrdit. Proto pro mě bylo snadnější s učitelkou vést rozhovor. Učitelka mi přišla během mého pozorování ve třídě vždy dobře naladěná. Když měla špatnou náladu, dokázala to nepřenášet na děti. Děti ji ve třídě vítaly vždy s úsměvem, těšili se na ni. Pokud bylo potřeba, dokázala zvýšit hlas a zjednat si ve třídě pořádek, ale vždy v rámci normy, má totiž u dětí přirozenou autoritu. Většinou byla ale velmi klidná a příjemná a k dětem velmi pozorná. Se všemi dětmi má ve třídě nastavena jasná pravidla, co se smí a co nesmí, které si na začátku školního roku společně sestavili. A pokud je kdokoliv poruší, snaží se dosáhnout toho, aby žák sám pochopil, co udělal špatně a jaké pravidlo právě porušil. V její třídě není nikdo vyloučený z kolektivu, všichni jsou uprostřed. Její systém vyučování je jako samotný inkluzivní přístup hodně flexibilní, neustále se mění a přizpůsobuje se konkrétním situacím. Učitelka mi přišla plná elánu a chuti pracovat s dětmi a nevzdávat se, pokud se něco nedařilo. S dívkou s poruchou chování pracovala v klidu a věnovala jí, stejně jako i ostatním dětem, dostatek času a prostoru.

5.1.3 Kazuistika Petra

Osobní anamnéza

Petrovi je 8 let. Je druhorozeným dítětem. Těhotenství i porod probíhal bez komplikací. Dítě se narodilo spontánně. Překonal běžné dětské nemoci. Od raného věku jsou přítomny projevy hyperaktivity a poruchy chování. Jedná se o chlapce s výrazně nerovnoměrným rozložením rozumových schopností pohybujících se v pásmu širšího průměru až k nadprůměru. Chování chlapce determinuje nevyzrálá efektivita, nízká frustrační tolerance, výrazný psychomotorický neklid, impulzivita, podezření na ADHD. Jeho problémy jsou charakterizovány opakovaným a přetrvávajícím agresivním a vzdorovitým chováním. Je v péči psychologa, kterého navštěvuje 2x do měsíce od 5 let.

Do mateřské školy nastoupil v 5 letech, kde navštěvoval třídu předškoláků. Mateřskou školu navštěvoval tedy pouze rok a jednalo se o běžnou mateřskou školu v Praze. Od začátku měl problém přizpůsobit se a jeho chování bylo problémové. Učitelka v mateřské škole ho popisovala jako nezvladatelného, problémového a agresivního. Často naváděl jiné děti ve školce, aby s ním dělali špatné věci a ony se nechaly zlákat, jako všechny malé děti. Od začátku docházky do mateřské školy se u něj projevovala krutost ke zvířatům. Když byly děti v lese, nebo si hrály na zahradě, byl Petr vždy ten, kdo našel nějaké malé zvíře a ubližoval mu. Nebo pokud na procházce uviděl nějaké mrtvé zvíře, on byl ten, kdo se k němu rozběhl a začal do něj kopat. Učitelce i dětem neustále lhal, a tak mu na konci školního roku již nikdo nevěřil. Pokud se mu něco nedařilo, často měl záchvaty vzteku a byl agresivní k ostatním dětem. Matka byla upozorněna na problémy svého dítěte v podstatě od začátku docházky, ale situaci neřešila a zpočátku odmítala spolupracovat. Až po několika měsících, na žádost ředitelky mateřské školy, rodiče navštívili poradnu a poprvé začali mluvit o problémech svého dítěte. Petrovi ze začátku nebyl doporučen odklad školní docházky, jenom vzdělávání v kolektivu s nižším počtem žáků ve třídě, kde mu měla být věnována zvýšená pozornost. Byla mu také doporučena návštěva školy pro žáky se specifickými poruchami učení a chování, ale na žádost rodičů po absolvování mateřské školy nastoupil do již výše popsané základní školy, kterou navštěvuje druhým rokem.

Petr má průměrnou postavu, co se týče výšky i váhy. Vzhledově ničím neupoutá. Chodí slušně oblečen. Je samostatný při svlékání i oblékání. Samostatně také jí, od 5 let umí správně držet příbor. Zakládá si na čistotě na stole během stolování, někdy až přehnaně reaguje, pokud se někomu něco rozlije. Má zvládnutou osobní hygienu.

Má rád pobyt venku, na školní zahradě a vycházky, rád běhá. Učitelka během tělesné výchovy musí ale dávat velký pozor, když děti hrají skupinové míčové hry, protože Petr má tendenci často použít větší sílu než je nutné a již několikrát svým spolužákům ublížil. Často pobíhá a poskakuje i po třídě, kde ho učitelka musí napomínat. Řečový kontakt s cizími lidmi moc nenavazuje, oční však ano. Pokud se v jeho blízkosti vyskytne cizí osoba, neustále ji zkoumá pohledem.

Ve škole navštěvoval také školní družinu, ale po mnoha fyzických atacích na jiné děti a slovních útoků na vychovatelku, mu bylo školní psycholožkou doporučené snížit její navštěvování. Rodiče to radši vyřešili tak, že ho z ní úplně vyškrtli, a Petr tak od února školní družinu nenavštěvuje.

Rodinná anamnéza

Petr pochází z úplné rodiny. Má o dva roky staršího sourozence, se kterým vychází dobře. Matka i otec mají středoškolské vzdělání. Jejich zaměstnání se mi nepodařilo zjistit. Bydlí na okraji Prahy v menším bytě. Pokoj tak sdílí se svým sourozencem. Třídní učitelka spolupracuje pouze s matkou Petra. Otce viděla jenom jednou, na začátku školního roku. Všechno, co o něm ví, má zprostředkované od jeho matky. Rodiče nenavštěvují třídní schůzky. Matka se ale někdy účastní individuálních konzultací. Dle dostupných informací je zjištěna benevolentní výchova hlavně ze strany otce. Ten se ukázal ve škole jenom jednou a byl zaznamenán vyšší výskyt vulgárních slov v jeho slovníku. Ve výchově je značná nejednota názorů. Otec se nedokáže smířit s tím, že by měl jeho syn navštěvovat jinou školu. Z domácího prostředí přichází Petr často špatné naladěn kvůli vysokému počtu hádek mezi rodiči.

Školní anamnéza

Vzdělávání žáka doposud probíhalo bez nutnosti plánu pedagogické podpory či individuálního vzdělávacího plánu, bez nutnosti úprav obsahu vzdělávání a taky bez nutnosti úprav očekávaných výstupů vzdělávání. I když bylo Petrovi doporučeno vzdělávání v menším kolektivu ve škole zřízené pro žáky se specifickými poruchami

učení a chování, jak jsem již zmiňovala, je žákem druhé třídy na běžné základné škole. Třidu navštěvuje 17 dětí. Třidu dále navštěvují tři dívky ukrajinské národnosti, které mají problém s českým jazykem a jedna dívka, která díky poruchám učení bude mít od příštího školního roku asistenta. Jelikož se také jedná o třídu, která má poměrně nízký počet žáků, bude se od příštího školního roku spojovat s další druhou třídou do jedné třídy.

Petr sedí v první lavici sám, aby byl v přímém kontaktu s pedagogem. Učitelka dostala doporučení k vytvoření speciálního prostoru pro zklidnění. A tak má vyhrazenou speciální lavici, v zadní části třídy. Ta ale neslouží jenom jemu, ale můžou ji využívat i jiné děti, pokud je potřeba, a to někdy opravdu je. Pracovní plochu má on, stejně jako jiné děti ve třídě rozčleňnou, aby se na ní lépe zorientoval.

Jeho pracovní výkon je kolísavý. Preferuje kladnou zpětnou vazbu, hodně ho potěší hlavně ocenění před celou třídou, to ale samozřejmě potěší i jiné děti, a proto se učitelka snaží všechny děti chválit stejně. V průběhu vyučovacích hodin dochází k zvýšené unavitelnosti. Potřebuje zvýšenou motivaci a respektování individuálního tempa, které je někdy rychlejší a někdy pomalejší než tempo ostatních dětí ve třídě. Domácí úkoly nemá, pokud si je nezapíše, co se stává hodně často. A tak mu musí učitelka po každé vyučovací hodině zkontrolovat, zda si zapsal vše, co bylo potřeba. Když na to zapomene, stává se, že úkoly na druhý den nepřinese. Nejlepší je zadat důležité úkoly na začátku hodiny a ne na konci a radši kratší než jeden dlouhý. Pokud má dojít ke změně v rozvrhu nebo suplování jiného učitele ve třídě, je nutno ho na to dopředu připravit. Protože na změnu, o které není dopředu informován, reaguje vztekem a nadávkami.

Jedná se o velmi živého kluka, který se hodně rád předvádí. Ve vyučování často vyrušuje ostatní děti a učitelku neustálým vykřikováním a pokřikováním. Pořád všechno komentuje. V jeho projevu jsou přítomny i vulgární slova. Často nerespektuje pokyny učitelky a dělá, že ji neslyší. Nebaví ho sedět v lavici, a tak se často přechází po třídě, což po něm pak opakují i jiné děti. Na začátku první třídy musela učitelka třídu dokonce zamykat, protože se stávalo, že když se Petrovi otočila zády, odcházel ze třídy. Snaží se být neustále ve všem první a všechno chce mít hned hotové, a proto práci často odflákne, nebo ji nedokončí. Pokud na to učitelka upozorní před ostatními dětmi,

dostane záchvat vzteku a začne kolem sebe kopat, nebo bouchat do věcí, či vykřikovat nadávky a sprosté slova. Má problémy s grafomotorikou. Co se ale týče jeho hodnocení školního výkonu, zařazuje se ve třídě mezi lepší žáky.

Se spolužáky vychází jak kdy. Někdy je ho vidět, jak si o přestávce hraje s ostatními dětmi, nebo si s nimi povídá v kroužku. Jindy ho jiné dítě rozzlobí pouze svojí přítomností. Pro hru si často vybírá děti slabší, které se přizpůsobí tomu, co on chce. Rád totiž rozhoduje o tom, co se bude dít. Učitelka zůstává ve třídě i během přestávek, protože se obává fyzických ataků na jiné děti. Jeho agresivita se stále stupňuje. Vyhledává situace, kdy se může s někým pohádat nebo poprat. Často neváhá slovně či fyzicky zaútočit na jiné děti, a na paní učitelku. Já sama jsem byla svědkem toho, když slovně útočil na učitelku ze školní družiny. Stalo se tak po tom, když mu nedovolila hrát si s míčem ve třídě. Proto se od něj dočkala urážek a nadávek, kterých byly svědci i jiné děti ve třídě. Na hodině výtvarné výchovy jsem zas byla svědkem toho, jak píchl spolužačku do krku nůžkami, jenom proto, že mu vadila její přítomnost ve třídě. Chlapci bylo uděleno napomenutí třídního učitele i ředitelská důtka. Ostatní děti ve třídě i jejich rodiče jsou srozměni s Petrovými problémy, jelikož se už stalo několik vážných úrazů, které Petr způsobil. Proto jeho matka nenavštěvuje třídní schůzky, protože se obává konfrontací s rodiči ostatních dětí.

Prognóza

Je nutná dobrá spolupráce rodiny při řešení problémů s třídním učitelem tak, aby výchovné působení bylo jednotné. Rodiče musí pravidelně kontrolovat zápisník s úkoly a vzkazy od učitelky a žákovskou knížku. Nutná je hlavně výchovná jednota obou rodičů a zvýšená spolupráce se školou. Pokud nebudou navštěvovat třídní schůzky, je důležité domluvit si individuální konzultace s třídní učitelkou. Rodiče musí Petrovi pravidelně pomáhat při přípravě na vyučování. Rodiče musí také dodržovat Petrovu životosprávu- pravidelný režim spánku, odpočinku a aktivity a pohybu.

Jelikož se Petrove problémy ve škole v posledních měsících hodně zhoršili, prognóza se nedá přesně určit. Nutná je i nadále zvýšená poradenská péče. Chlapce čeká také odborné vyšetření u psychiatra a neurologa, kde se zváží medikamentózní léčba. Chlapec potřebuje individuální přístup, nastavení jasných a srozumitelných pravidel, stanovení hranic a pravidelného režimu. Protože v tomhle školním roce vážně ublížil

několika spolužákům, rodiče se nakonec rozhodli akceptovat radu psychologů. Petr tak od září 2017 bude navštěvovat školu zřízenou pro žáky se specifickými poruchami chování.

5.1.4 Přístup učitelky Petra

Petrova třídní učitelka, které budu říkat Jana, má vystudované Učitelství pro první stupeň základní školy. Za sebou má asi dvacetiletou praxi. Petra učí druhým rokem. Spolupracuje s Petrovou psychologkou a speciální pedagožkou, která se byla na jeho vyučování několikrát podívat. Jelikož do této doby neměla podle jejich slov zkušenost s takhle problémovým dítětem, jak ho sama nazývá, potřebovala usměrnit, a dostala několik rad a doporučení jak má s žákem pracovat. Jako nejdůležitější považuje to, že ji bylo doporučeno si žáka ve třídě nevšímat, pokud bude vykřikovat. Této rady se učitelka drží a držela se toho, i když měla ve třídě na pozorování školní inspektorku, které se to ale nelíbilo a dostala se tak s ní do konfliktu. Ale svůj postoj si prý dokázala obhájit.

Petr není prvním žákem Jany, který má speciálně vzdělávací potřeby, kvůli poruše chování. Ale jedná se o prvního žáka, kterého podle vlastních slov nezvládá a je ráda, že v září přestupuje do školy pro žáky se specifickými poruchami učení a chování. O svém selhání ví a moc ji to trápí. Je toho názoru, že Petr měl být na speciální škole už od první třídy a byla prý hloupost a nezodpovědnost ho zařadit do běžné třídy základní školy. Za svojí dlouhou učitelskou praxi Jana ještě nezažila žáka, který by způsobil tolik vážných úrazů dětem. Je nutno říci, že na konci školního roku je Jana hodně vyčerpaná. Na všechny děti reaguje neklidně a často podrážděně. Od září strávila ve třídě opravdu každou přestávku a neustále dohlížela na děti, protože se bála dalších úrazů, kterým se ale někdy nešlo vyhnout. A pokud k něčemu došlo, musela čelit velké kritice ze strany rodičů poškozených dětí, že děti nedokázala uhlídat. Po hodinách se mi několikrát svěřila s tím, že ji rozčiluje Petrovo chování, že ji nebaví jeho věčné nadávky a na problémy, které dětem způsobuje, už nestíhá reagovat. Taky uvedla, že není zrovna příjemné několikrát denně poslouchat nadávky a urážky na svoji osobu. Pokud se uráží ostatní děti ve třídě, je to něco jiného, to tak neřeší, ale pokud uráží ji, nese to hodně těžko.

Třída, kterou Petr momentálně navštěvuje, nemá momentálně hodně žáků, ale od příštího roku se bude spojovat s další třídou, a tak dle slov Jany je opravdu štěstí, že Petr přestoupí jinam, protože neví, co by dělala, kdyby tam zůstal v tak velkém počtu dětí. To by se individuální přístup k němu a jiným dětem podle ní nedal aplikovat už vůbec.

Jana ví, co znamená inkluze a inkluzivní přístup ve vzdělávání. Říká, že je dobře, když se žáci se speciálně vzdělávacími potřebami zařazují do tříd běžných základních škol, ale u dětí s poruchou chování je nutno důsledně zvážit, zda daný žák bude pro ostatní děti přínosem, nebo bude nebezpečný. Tady se podle ní často stává, že učitelé nezvládají agresivitu daného žáka a odráží se to pak ne jenom na konkrétním žákovi, ale na všech dětech ve třídě, které pak trpí.

5.1.5 Kazuistika Davida

Osobní anamnéza

Davidovi je 6 let. V anamnéze má perinatální rizikové faktory, perinatální fáze bez nápadností, psychomotorický vývoj v normě. Úrazy a operace do zahájení školní docházky negovány. Ale již v přípravné třídě dva úrazy- dvakrát zlomenina ruky. Od 3 let docházel do mateřské školy v Praze, kde se přiměřeně adaptoval. Od roku 2013 je v péči klinického logopeda. Má expresivní vývojovou poruchu řeči na podkladě opožděného vývoje řeči. Vývoj CNS je nerovnoměrný. Trpí receptivní dysfázií a poruchou pozornosti a soustředění. Symptomatika mutismu a výskyt balbuties.

Na základě informací z dotazníku předškolního zařízení třídní učitelka spatřovala určité nedostatky ve výslovnosti a vyjadřování, a Davidovy znalosti a vědomosti tak nešlo spolehlivě vyhodnotit. David se pak dostal na vyšetření na žádost zákonného zástupce, až z důvodu posouzení školní zralosti. V roce 2016 se zúčastnil zápisu do 1. ročníku základní školy speciální, kde mu bylo doporučeno vyšetření v SPC při dané ZŠ. Byl mu udělen odklad školní docházky a byl přijat do přípravné třídy v běžné základní škole v Praze. Kde pak absolvoval zápis do první třídy základní školy a byl přijat. V současnosti tam navštěvuje první třídu.

Má průměrnou výšku, je ale silnější postavy. Co se týče obratnosti, ta je přiměřená k jeho silnější postavě. Celkově je motorika méně obratná a koordinovaná.

Rád běhá, i když nemá a kde nemá, proto si ve škole už dvakrát zlomil ruku a měl několik menších úrazů.

Rodinná anamnéza

David pochází z úplné rodiny. Matka pracuje jako účetní a má dokončené vysokoškolské vzdělání. Otec pracuje ve stavební firmě a má dokončené středoškolské vzdělání. David má o pět let staršího sourozence, který ho ráno vodí do školy a za kterého se David často schovává. Mají spolu velmi dobrý vztah. Bratr mu je velkou oporou, pomáhá mu, někdy víc než jeho rodiče. Do Prahy se rodina přestěhovala před Davidovým nástupem do mateřské školy. Předtím bydleli společně s rodiči Davidovy matky v generačním rodinném domku ve vesnici vzdálené přibližně 80 kilometrů od Prahy. David si dlouho zvykal na nové prostředí, a na to že už nebydlí s prarodiči, ale podařilo se. Spolupráce s rodinou je dobrá, škola komunikuje jak s matkou, tak s otcem.

Školní anamnéza

Ve třídě, kterou David navštěvuje je spolu s ním dalších 24 dětí. K třídní paní učitelce, kterou zná, má David dobrý vztah. Reaguje na její pokyny, umí se ukáznit. Pokud ale ve třídě supluje jiná učitelka, nerespektuje její pokyny. V jeho chování lze vysledovat občasný vzdor, často se zasekne a nedokáže, či nechce dokončit, co začal. Pokud se mu nelíbí, co po něm učitelka chce, má problém daný požadavek splnit. Taky potřebuje delší čas na splnění požadovaného. Do všech činností ho učitelka zapojuje, jeho pozornost je však lehce odklonitelná. Pokud zrovna neneguje úkoly, které mu učitelka zadá, tak je plní rychle, často je ale patrné oslabení pozornosti a psychomotorický neklid. Grafomotorické činnosti jsou závislé na jeho aktuálním zájmu. Při kreslení a psaní dává přednost levé ruce, u manipulačních činností pak ruce pravé. Úchop je neadekvátní s větším přtlakem, ruka je neuvolněná. Diagnostikována ambidextrie s dominancí pravého oka. Značně oslabená vizuomotorická koordinace a vizuoprostorové schopnosti.

V kontaktu je velmi ostýchavý a nemluvný. Lpí na svém nejlepším kamarádovi, s nímž komunikuje, a kterého zná z přípravné třídy. S ostatními dětmi je komunikace omezená. Pokud nějaká nastane, tak většinou na popud paní učitelky. Neodkáže se dělit o hračky či školní pomůcky. Pokud mu někdo něco vezme bez jeho dovolení, reaguje

agresivně. A jelikož má velkou sílu, dětem tak už několikrát ublížil. Nemá rád supinové práce, je u nich značně nervózní a dělá hodně chyb. Oční kontakt s jiným člověkem naváže až po adaptaci na dané prostředí. K práci musí být neustále povzbuzován učitelkou. Během vyučovacích hodin lze u něj sledovat velký motorický neklid. Často vstává a odchází z lavice, vrtí se na židli nebo něco dělá na lavici. Kvalitu jeho školního výkonu výrazně ovlivňuje proměnlivá motivace i jeho snaha.

Pokud se třída zúčastňuje nějakých akcí, které probíhají v jiném, pro Davida v cizím prostředí, bývá David často rozladěn a je u něj patrna tenze až negativismus. Má adaptační obtíže v neznámém prostředí. Pokud ho osloví někdo, koho nezná, na oslovení téměř nereaguje a řečové podněty ignoruje. Často se schovává za svoji učitelkou, nebo v přítomnosti rodičů, za rodiče. Pokud se tedy třída chystá na nějaký koncert, do divadla, či na nějakou besedu, rodiče si ho většinou z vlastní iniciativy nechávají doma, nebo ho zavedou k babičce.

Prognóza

Jedná se o chlapce s deficitní kvalitou koncentrace, úrovně grafomotoriky, hrubé i jemné motoriky a schopností seriality. Nemá dostatečně osvojené pracovní návyky. Dále jsou oslabeny verbální schopnosti, především pragmatická stránka řeči. Přiměřené rozvinuté se jeví matematické představy, vizuálně percepčně organizační schopnosti a neverbální úsudek.

Zákonným zástupcům se doporučuje důslednost a jednotnost obou rodičů ve výchově, zavedení pravidelného denního režimu s jasně formulovanými povinnostmi chlapce a jednoznačné vymezení hranic včetně jejich dodržování.

Nutná je zvýšená poradenská péče a návštěva u klinického logopeda. Spolupráce rodičů se školou je na přiměřené úrovni, je však nutné ji i nadále zlepšovat a rozšiřovat.

Vzhledem k výrazným obtížím chlapce ve škole, hlavně co se týče jeho problémů s přetrvávající a narůstající agresivitou, bylo mu na základě vyšetření v květnu 2017 doporučeno vzdělávání v menším kolektivu ve škole zřízené pro žáky se specifickými poruchami učení a chování, kde přestoupí od září 2017.

5.1.6 Přístup Davidovy učitelky

Davidova třídní učitelka je žena středního věku, která má vystudovanou střední pedagogickou školu. Sedm let pracovala jako učitelka v mateřské škole. Poté odešla na mateřskou dovolenou, kde byla tři roky a nyní učí na prvním stupni. Dodělává si vysokoškolské vzdělání- Učitelství pro první stupeň, v září ji čekají magisterské státnice. Má za sebou celkově asi patnáctiletou učitelkou praxi, během které se jí ve třídě vystřídal hodně dětí s poruchami učení a chování. Pani učitelka má u dětí přirozenou autoritu. Říká, že v poslední době má pocit, že dětí s problémovým chováním je čím dál tím víc. Nedokáže ale přesně popsat rozdíl mezi pouze zlobivým dítětem a dítětem s poruchou chování. Říká, že zlobivých dětí, které by mohly mít nějakou poruchu a nemají, už zažila několik. A prý je s jejich rodiči mnohem horší spolupráce, než rodičů dětí s poruchou chování. Ty se podle jejich slov aspoň snaží něco napravit, dělat, ví o problémech svého dítěte a nezavírají před nimi oči, ve většině případů. Z toho, že David odchází do ZŠ pro děti se specifickými poruchami učení a chování je překvapená. Prý s ním nebyla tak těžká práce a spíš by předpokládala, že když bude zařazen do speciální školy, nebude to kvůli poruše chování, ale kvůli jeho logopedickým problémům.

Paní učitelka podle mého pozorování nepřistupovala k dětem dost individuálně. Je to ale dáno větším počtem dětí ve třídě, když to srovnám s předchozími žáky, tak je to rozdíl. Působila na mě většinou mile a myslím, že na děti taky. Všechny vzniklé situace, které nastaly, ať už je způsobil David, nebo někdo jiný, se snažila řešit a neignorovat je. David na její pokyny reagoval docela dobře, snažil se jí poslechnout, i když ne vždy se mu to podařilo. Pokud se tak nestalo, učitelka se s ním snažila situaci probrat, aby sám přišel na to, proč nereagoval, jako měl. Využívala k tomu i ostatní děti ve třídě, se kterými dané scénky hrála.

Paní učitelka věděla o současném, nazvala to trendu inkluzivní výchovy. Věděla, co inkluze asi znamená, ale nedokázala mi vysvětlit rozdíl mezi inkluzí a integrací. Myslím, že oba termíny stavěla na stejné místo. Nedokázala jsem z jejího přístupu zjistit, zda je zastánce nebo odpůrce inkluze. Pokud jsme mluvily pouze o dětech, které mají poruchu chování, říkala, že v tom nějaký problém nevidí. Pokud jsme se ale přesunuly k tématu inkluze žáků s jiným postižením, hlavně

s mentálním, tak tam už nebyla tak otevřena inkluzi. Říkala, že takové dítě by učít nechtěla, že by se toho bála.

5.2 Základní škola v Ostravě

Jedná se o úplnou základní školu se všemi ročníky. V současném školním roce je ve škole 18 tříd. Více dětí navštěvuje první stupeň základní školy. Souvisí to s postupným přesunem žáků do jiných škol, například do víceletých gymnázií. Škola má školní družinu, jídelnu, různé zájmové kroužky, dlouhodobé projekty a pestrou zájmovou činnost. Škola je nově zrekonstruovaná s moderně vybavenými učebnami, ve kterých se nachází dataprojektory a interaktivní tabule. Pokud porovnáím vybavení na základní škole v Praze a v Ostravě, musím říci, že ta v Ostravě má modernější zařízení. Škola pravidelně spolupracuje s různými subjekty města Ostravy, například s Policií ČR, Ostravskou galerií, Divadelní scénou aréna či Českým červeným křížem.

Ve škole působí tým zkušených pedagogů, kteří jsou kvalifikovaní ve svém oboru. V učitelském sboru převažují také ženy s věkovým průměrem 35 let. Ve škole, na rozdíl od základní školy v Praze, působí i výchovný poradce. Škola ale nemá školního psychologa, ale spolupracuje s psychology a speciálními pedagogy ze školních poradenských zařízení.

V této škole jsem si vyhlídla pouze jednoho žáka, kterému budu říkat Tomáš. A to z časového důvodu a vzdálenosti, kterou jsem musela během cesty do Ostravy absolvovat. A také kvůli postojům pedagogů ke mně, který mi přišel lepší ve škole v Praze.

5.2.1 Kazuistika Tomáše

Osobní anamnéza

Tomášovi je 7 let. Těhotenství i porod probíhal bez komplikací. Dítě se narodilo spontánně v 39. týdnu těhotenství. Tomáš překonal běžné dětské nemoci. Od tří let navštěvoval běžnou mateřskou školu v Ostravě, kde probíhala adaptace obtížně. Do mateřské školy odmítal chodit. Po ránu dělal rodičům velké scény, a pokud si ho učitelka chtěla vzít do třídy, začal kolem sebe kopat a kousat ji do ruky. Jelikož měl velkou sílu, učitelka musela třídu zamykat, aby jí z ní Tomáš neutíkal. Po absolvování mateřské školy mu byl udělen odklad školní docházky a začal

navštěvovat přípravnou třídu spolu s asistentem, který mu byl přidělen. Jedná se o žáka se speciálně vzdělávacími potřebami, který nyní navštěvuje první ročník v běžné základní škole v Ostravě.

Je v dlouhodobé péči klinického psychologa. Navštěvuje SPC v místě bydliště. V současnosti je objednan na psychiatrické a neurologické vyšetření pro posouzení možnosti úpravy obtíží medikamentózní léčbou. Jedná se o žáka s vývojovou poruchou chování s potřebou výrazné a soustavné podpory.

Tomáš má průměrnou výšku i váhu. Chodí slušné oblečen. Oči má schované za silnými skly dioptrií, které má hodně poškrábané. Brýle nosí na gumičce, která mu je drží na hlavě, protože jinak si je stále sundával a někde zapomínal. Momentálně ho čeká vyšetření u oftalmologa, protože třídní učitelka vyjádřila podezření, že pro něj současné dioptrie nejsou dostačující.

Má rád sporty a vyniká v tělesné výchově. Navštěvuje několik kroužků- ragby, plavání a kroužek s názvem „Sportovky“, který probíhá v základní škole, kterou navštěvuje. Nemá rád hudební a výtvarnou výchovu. Co se týče školních výsledků, ve třídě se zařazuje mezi průměrného žáka.

Má poměrně dost kamarádů, hlavně z vedlejší třídy, kterou navštěvují jeho kamarádi z přípravné třídy. Snaží se mezi nimi udržet si svoji pozici, která by se dala popsat jako pozice vůdce. Děti se snaží získat si na svoji stranu i prostřednictvím nejnovějších hraček, které mu rodiče kupují. Tomáš má přiděleného asistenta pedagoga, se kterým vychází on i jeho spolužáci moc dobře. Berou ho spíše jako jejich kamaráda, než pedagoga. Tomáš navštěvuje ranní družinu, kde je každý den jiná paní vychovatelka, a jsou tam smíšené děti ze všech tříd a ročníků. Je zajímavé, že Tomáš si mezi těmi všemi dětmi najde k sobě ke hře vždy to nejzlobivější dítě z celé třídy. Odpolední družinu nenavštěvuje, i když jak se sám Tomáš zmínil, navštěvoval by ji rád, protože tam má kamarády a nechce se mu být doma, kde se nudí a nemůže se ani koukat na televizi. Otec si ho ale vyzvedává každý den po obědě a snaží se mu vytvořit plnohodnotný odpolední program. Pokud nemůže otec, vyzvedává ho zpravidla starý otec. Patrna je zde obava, jak by Tomáš zvládal odpolední školní družinu bez asistenta pedagoga, který v ní není přítomen. Jeho služby jsou ve škole zajištěné pouze na 22 hodin týdně.

Rodinná anamnéza

Tomáš pochází z úplné rodiny. Je jediným a řekla bych, že taky vymodleným dítětem rodičů, kteří mají vysokoškolské vzdělání a pracují v obchodní sféře. Matce je 47 let a otci 46. Bydlí v blízkosti centra Ostravy v panelovém bytě. S rodiči má dobrý vztah, hlavně ale s otcem. Matka je hodně pracovně vytížená, a tak ji ani Tomáš moc nevidá. Do školy ho doprovází otec, taky ho z ní vyzvedává. S třídní učitelkou komunikuje taky pouze otec, se kterým je podle ní skvělá spolupráce. Pokud někdy přijde do školy matka, vypadá v daném prostředí hodně zmateně. S učiteli již měla několik konfliktů kvůli tomu, že dělala něco tam, kde neměla, protože o chodu školy toho moc kvůli tomu, že ji nenavštěvuje, neví.

Školní anamnéza

Tomáš navštěvuje třídu, ve které má 27 spolužáků. Jedná se teda o poměrně velkou třídu. Tomáš má zhoršenou, dosud nerozvinutou kvalitu grafického projevu, je nutné ji tolerantněji hodnotit. Úroveň grafického projevu přirovnává třídní učitelka k pětiletému dítěti. Je těžké rozlišovat kvalitně odvedenou práci, kdy se Tomáš snaží a ledabylost provedení, ke kterému má díky rychlosti práce sklony. Je hodně nepozorný, učitelka musí posilovat jeho pozornost a dávat mu zpětnou vazbu o úrovni koncentrace v jednotlivých činnostech. Těžko přijímá kritiku na svoje chování. Učitelka musí v hodnocení chování vycházet především z úspěchů chlapce a situace, kdy se mu daří soustředěně pracovat po celou potřebnou dobu, se snaží vyzdvihnout. Dobré dny střídají špatné dny, kde není vyloučen fyzický ano slovní atak na spolužáky. K fyzickému ataku dochází pouze v době, kdy není přítomen pan asistent, většinou během návštěvy ranní školní družiny. K slovní agresii dochází poměrně často. Dětem se během vyučování často vysmívá a uráží je, když jim něco nejde. Pokud ale nejde něco jemu, a začnou se mu vysmívat ostatní děti, reaguje agresivně a nepřiměřeně. Jednou se během mé návštěvy stalo, že po spolužačce, která se mu zasmála, protože něco špatně spočetl, hodil kružítko. Asistent ani učitelka nestihli zasáhnout. Naštěstí se ale netrefil. Na rozdíl od Petra si ale Tomáš nedovolí nějak napadnout učitelku, nebo pana asistenta, slovně, ani fyzicky. Co se týče školních výsledků, jedná se o průměrného žáka a jeho výsledky jsou srovnatelné s výsledky ostatních žáků ve třídě.

Tomáš má, jak jsem se již zmínila, asistenta pedagoga, se kterým vychází velmi dobře on, i ostatní děti ve třídě. Jsou spolu už druhým rokem, tedy od přípravné třídy. Musím říci, že chlapcovi pomohl velmi dobře se zapojit mezi nové spolužáky, kteří ho neberou jako rušivý element. Myslím teď pana asistenta. Jediná osoba, která s ním má trochu problémy je třídní paní učitelka. Stěžovala se mi na velkou benevolenci pana asistenta a na časté nerespektování jejich rozhodnutí, směřující až k vysmívání se. Zjevně mezi nimi chybí spolupráce.

Jelikož jsem sama nevěděla, co přesně je náplň práce asistenta pedagoga, vypíšu teď zde jeho doporučenou náplň práce, aby si čtenář mohl vytvořit představu o tom, co přináší práce asistenta pedagoga:

- Asistent má celkově pracovat dle instrukcí a na základě konzultací s třídní učitelkou. Má zajišťovat individuální dohled, pomoc, motivační podporu při výukových činnostech.
- V aktivitách mimo školní budovu, případně při pohybu po školní budově, je nutný stálý dohled vzhledem k hyperaktivitě chlapce, aby se předcházelo možným úrazům.
- Stálý dohled a usměrňování aktivity je nutný při tělesné výchově a o přestávkách.
- Asistent má dále podporovat rozvoj grafomotoriky, vede ke kvalitě provedení, hledá optimální tempo práce. Bude-li potřeba zařazovat cvičení na rozvoj grafomotoriky, rozvolnění pohybu ruky, plynulé vedení pohybu horní končetiny následně i při psaní. Případně nejen individuální podporu v průběhu společné práce všech žáků, ale i při další rozvíjející činnosti.
- Oblast pozornosti: zaměřit se na nácvik a usměrňování pozornosti. Cílený rozvoj pozornosti a její záměrnosti, optimálně formou individuální stimulace. Motivace, pochvala i mimo prostředí třídy. Zdůrazňovat pozitivní posun chlapce.
- Sociální oblast: pomoc v začlenění do kolektivu třídy. Rozbor nežádoucí komunikace. Zdůrazňování úspěchu. Využívat v nácviku sociálních dovedností pochvaly, protože chlapec na ni pozitivně reaguje. Monitorovat situaci ve třídě tak, aby se případným konfliktům dalo předejít. V případě potřeby využít i možnost zklidnění chlapce mimo třídu. Nácvikem usměrňovat impulzivitu chlapce.

- Pracovní dovednosti: strukturování činnosti, kontrola přípravy pomůcek, poskytnutí dopomoci, zvyšování spoluzodpovědnosti Tomáše za svůj výkon.

Prognóza

Pro účely statistického výkaznictví uvádět jako vývojovou poruchu chování s potřebou výrazné a soustavné podpory. Žák nemá individuální vzdělávací plán, protože jeho obtíže nejsou vázány na výukovou oblast, ale na projevy chování. Čeká ho již zmíněné odborné psychiatrické a neurologické vyšetření a také oftalmologické vyšetření. V případě potřeby se doporučuje domluvit škole s rodiči častější vzájemné kontakty, aby způsoby vedení jak doma, tak ve škole byly v souladu. Nutná je jednota ve výchově u obou rodičů a nastavení pravidelného denního režimu s jasně formulovanými povinnostmi chlapce a jednoznačné vymezení hranic včetně jejich dodržování. Školu je dále nutno informovat o dalších výsledcích z odborných vyšetření. Tomáš bude dále pokračovat v ambulantní docházce ke klinické psycholožce.

5.2.2 Přístup učitelky a asistenta pedagoga

Třídní paní učitelka je čerstvá absolventka (25 let) vysoké školy, pedagogické fakulty, v oboru Učitelství pro první stupeň základní školy. Na dané základní škole působí druhým rokem. Pan asistent má taky čerstvě vystudovanou vysokou školu v oboru Speciální pedagogika, v bakalářském stupni, a na dané škole působí také druhým rokem.

Jedná se teda o dva mladé pedagogy, kterým se ale podle mého názoru nedaří moc dobře spolupracovat. Paní učitelka, jelikož je začínající pedagog si nedokáže dostatečně vydobýt svoji autoritu. Přirozenou autoritu nemá. Zatímco pan asistent, jelikož je muž, má u dětí ve třídě větší přirozenou autoritou než paní učitelka. I proto, že s mužem v pedagogické profesi na prvním stupni se děti často nesetkávají.

Pan asistent je mladý člověk (kolem 22 let) se spoustou názorů, a nenechá si jen tak lehce říci, co by měl dělat. Byla jsem svědkem menší výměny názorů mezi paní učitelkou a panem asistentem. Mít výměnu názorů s kolegou v práci je podle mě normální, oceňuji ale to, že se zachovali profesionálně a neřešili to před dětmi ve třídě, ale až po skončení vyučování, kdy už děti nebyly ve třídě. Zažila jsem totiž několik předchozích situací u jiných učitelek, mezi kterými nepanoval dobrý vztah, že došlo

k výměně jejich názoru před zrakem dětí i jejich rodičů. To však vypovídá o jejich neprofesionálním chování a nemělo by se to stávat.

Oba dva, učitelka i asistent pedagoga, se shodují, že mít ve třídě Tomáše není tak náročné, jak si představovali. Paní učitelka byla na začátku školního roku plná obav, otázek a strachu, ale momentálně si dokonce myslí, že není nutné, aby měl Tomáš asistenta pedagoga. S tím ale pan asistent nesouhlasí. Co je logické. Je pravda, že pokud srovnám Petra a Tomáše, kdy mají oba dva občas fyzické ataky na spolužáky, je v tomto případě dobře, že pan asistent zůstává ve třídě i během přestávek a paní učitelka si může dát pauzu, kdežto u Petra musí paní učitelka zůstávat ve třídě i během přestávek. A je tak na konci školního roku značně unavená. Naproti tomu Tomášova učitelka působí stále pozitivně, energicky a odhodlaně co se týče práce s dětmi. Situaci znepríjemňuje jenom fakt, že se obává dalších hádek a konfliktů s panem asistentem.

Paní učitelka se snaží ke každému žákovi přistupovat individuálně. Myslím si, že pokud by ve třídě neměla pana asistenta, šlo by jí to kvůli vysokému počtu dětí ve třídě těžko. V momentální situaci se ale snaží neupřednostňovat žádné dítě, přistupovat ke všem stejně, ale zároveň respektovat jejich individuální potřeby. Během mého pozorování mi ale někdy dokonce přišlo, že se snaží více upřednostňovat jiné děti před Tomášem, aby se necítili ukřivděně kvůli tomu, že Tomáš tam má asistenta.

Pan asistent má zkušenosti se žáky s poruchou chování díky praxím na vysoké škole i brigád během studia, zatímco pro paní učitelku je tohle její první případ. Během svého studia sice absolvovala semestr speciální pedagogiky, ale tam podle ní nebyl dostatečný čas na to věnovat se dané problematice do hloubky. Možná i proto má pan asistent někdy problém respektovat vzdělávací a výchovné postupy paní učitelky, protože ví, že je v téhle oblasti nezkušená. Jenomže se rozhodl nepomáhat jí, ale spíše se ji vysmívá, pokud neví, jak má dále postupovat.

Oba dva mají jasnou představu o tom, co znamená pojem inkluze a inkluzivní vzdělávání. Po návštěvě v jejich kabinetě jsem zaznamenala vysoký počet literatury s danou tematikou, a dle toho usuzuji, že se chtějí v dané problematice dále vzdělávat. Myslím si ale, že do té doby, než spolu začnou opravdu spolupracovat, nemůže se zde mluvit o kvalitním inkluzivním vzdělávání. Vždyť to je založené na spolupráci všech zúčastněných. A hlavně těch, kteří se zúčastňují vzdělávacího procesu přímo, jako je

tady v tomhle případě. A právě asistenti pedagoga jsou dle Němce a kol. (2014) ti, na kterých může být postaven úspěch či neúspěch inkluzivního vzdělávání. Dále se zmiňuje, že pokud si učitel a asistent pedagoga vzájemně vyhovují, je dobré, aby zůstal asistent ve třídě i následující školní rok. Protože může dojít k prohloubení a zkvalitnění jejich spolupráce. Pokud tomu tak ale není (jak je tomu v tomhle případě), je dobré asistenta pedagoga vyměnit. Zde je však situace složitější. Protože si Tomáš na asistenta již zvykl a jsou spolu druhým rokem, je na místě otázka, zda by bylo lepší příští školní rok vyměnit pana asistenta nebo Tomášovou třídní učitelku. O tom bude ale rozhodovat ředitel dané základní školy až během letních prázdnin a umístění na třídách od nového školního roku se učitelé dozvědí až během přípravného týdne. Z uskutečněných rozhovorů mám však pocit, že ředitel dané školy moc neví o současné situaci nebo spíše nechce vědět. Ostává mu jenom rok do odchodu do důchodu a tak se nechal slyšet, že ten rok ještě nějak dotáhne do konce. Z toho usuzuji, že se mu již tolik nechce zaobírat se personálním obsazením, i když to považují jako znak neprofesionálnosti. Záležet na fungování školy a osob v ní, by mělo dobrému řediteli školy až do samého konce jeho funkčního období.

5.4 Zhodnocení vlastního výzkumu

Moje pozorování proběhlo bez problémů. Na začátku každé hodiny, kterou jsem v dané třídě strávila, mě paní učitelka vždy představila (pokud mě ještě děti neznaly) a řekla, že tam budu ten den s nimi. Seděla jsem v zadu ve třídě, kde jsem si dělala poznámky. Žákům jsem tak nijak nepřekážela. Byla jsem potichu, a tak po čase na mě většinou i zapomněly. Během přestávek jsem někdy ve třídě zůstala a někdy odcházela s učitelkou do jejího kabinetu. Byla jsem představena i rodičům, se kterými jsem měla možnost prohodit pár slov.

Téměř po každém pozorování v daný den jsem si s danou učitelkou sedla v jejím kabinetu a vedla jsem s ní volný rozhovor, protože mi to přišlo přirozenější, než jim klást předem připravené otázky. I když jistá míra připravenosti tam samozřejmě byla. Většinou šlo ale o navázání na aktuální dění ve třídě. Učitelky mi poskytly materiály, které měly k dispozici k nahlédnutí.

Co se týče inkluzivního vzdělávání, po provedení svého výzkumu si myslím, že učitelé ještě nejsou úplně připraveni na inkluzi žáků s poruchou chování. Proto bych

závěrem ráda shrnula několik poznatků, ke kterým jsem došla během svého pozorování, a hlavně díky rozhovorům se všemi zúčastněnými učiteli. A taky poznatky vycházející z odborné literatury, které na danou tematiku navazují a nebyly zmíněny v teoretické části této práce.

U učitele začíná jeho profesní život již přípravou na výkon svého povolání, teda praxi během jeho studia. Podle rozhovorů s učiteli jsem však došla k závěru, že jejich praxe během studia byla malá, co se týče obsahu i časového rozsahu. Dále jsem zjistila, že by bylo potřeba u všech začínajících pedagogů na všech školách zajistit vedoucího, provádějícího učitele, který by mladým, nebo začínajícím učitelům pomohl se začátkem učitelské praxe, která pro mnohé z nich není vůbec jednoduchá, ba naopak. Jak zmiňuje i Průcha (Průcha, s. 26), první rok u začínajícího učitele se považuje za rozhodující období pro vytvoření jeho profesionálních dovedností. Často se setkávají s tzv. šokem z reality, kdy zjišťují, že nejsou dostatečně připraveni na všechno, co od nich práce ve škole vyžaduje. Je zjištěno, že nástupní podmínky nejsou vždy příznivé a velká část začínajících učitelů je zklamána nedostatečným materiálním vybavením škol a nesystematickou pomocí ze strany vedení školy. A jako největší obtíže začínajících učitelů je udávána práce s neprospívajícími žáky, udržení kázně při vyučování a udržení pozornosti žáků. Tyto obtíže jsou ale pociťovány i zkušenými učiteli (Bendl, 2001 in Průcha 2001, s. 27).

Učitel se podle Průchy může dělit na začínajícího učitele, učitele- experta a „vyhasínajícího učitele“ Dle mého názoru je nutno ve škole propojit fungování všech učitelů, zajistit lepší spolupráci mezi všemi, protože to může pomoci jak jim samotným, tak žákům k lepšímu plnění inkluzivního vzdělávání.

Holeček (1997) provedl výzkum s aplikací australské posuzovací škály, která byla zadána žákům středních škol. Z výsledků je možno sestavit portrét ideálního či úspěšného učitele, jak jej vidí žáci: učitel by měl být přátelský, spravedlivý, dokáže hodně naučit, nikoho nezesměšňuje, nedělá podrazy, vytváří příjemnou atmosféru atd. Zajímavé je, že v daném výzkumu se ukázalo, že žáci považují za úspěšného učitele, který je přiměřeně dominantní, teda že má ve třídě klid, pořádek a dobrou kázeň (Holeček, 1997 in Průcha 2002). Jak to vidí i Průcha, žáci mají na obraz ideálního učitele rozumné nároky. V současné době je definic a návodů jak se stát ideálním

učitelem velké množství, důležité ale podle mě je hlavně, aby učitele jeho práce bavila. Pokud to tak není, odráží se to na jeho přístupu k žákům a to není dobře.

Inkluzivní pedagog využívá znalosti z aprobačních oborů, z pedagogiky, psychologie. Dokáže zpracovávat získané informace a vyhledávat informační zdroje. Dokázat pracovat s heterogenní skupinou by měl každý pedagog díky svému předchozímu studiu, které ho má na to připravit. To znamená, poznat mechanismy formování sociálních skupin, zákonitosti sociálního pohybu obecně, interkulturní diferenciaci, formy lidské heterogenity, didaktické postupy, analýzu a projektování výuky a hodnocení poradenských a konzultačních postupů při práci s rodinou (Hájková, Strnadová, 2010, s. 103).

Filová a Havel (2010 in Vítková, Havel 2010) uvádí v závěru svého výzkumu, který se zabývá profesionálním výkonem učitele v inkluzivní primární škole, zobečňuje výsledky a konstatuje, že profesionální výkon „inkluzivních“ učitelů má konkrétní rysy projevující se v jejich práci. Jde především o těchto pět charakteristik:

- vysoká míra individualizace výuky, diferenciaci úkolů
- důraz na vnitřní motivaci žáků
- podpora spolupráce a pomoci mezi dětmi
- důraz na autentické učení, činnostní charakter výuky
- osobní přístup k jednotlivcům a podpora vzájemnosti ve třídě, prosociálnost

S postavou pedagoga v inkluzivním vzdělávání souvisí i postava školního psychologa a školního speciálního pedagoga. V současné době bych byla pro to, aby každá základní škola měla svého vlastního školního speciálního pedagoga, nebo školního psychologa, který by byl k dispozici nejen žákům, ale i učitelům. Nebylo by na škodu také včlenit do studia Učitelství prvního stupně na VŠ více předmětů se zaměřením na speciální pedagogiku a také na inkluzivní vzdělávání, o co se již mnohé vysoké školy v dnešní době snaží. Žák se speciálně vzdělávacími potřebami už přece v dnešní době, kdy se snažíme o úspěšné inkluzivní vzdělávání, není v běžné škole ničím výjimečným, a je potřeba učitele na to připravit od samého začátku jejich studia a vést je k tomu.

Dále by bylo dobré, kdyby učitelé, kteří mají nějakou praxi, a během jejich studia se jim nedostalo vzdělání v oblasti speciální pedagogiky, absolvovali akreditované semináře, či kurzy, a dostali by se tak do kontaktu se vzdělanými osobami v dané problematice, které by jim pomohli zorientovat se v ní. A myslím si, že v dnešní době je nabídka různých akreditovaných kurzů a seminářů hodně pestrá a není problém se k nějakému dostat. Jediný problém vidím pouze u vedení školy, které, jak jsem sama zjistila, není vždy nakloněno dalšímu vzdělávání učitelů. Je ale důležité, aby vedení školy podporovalo své pedagogy v dalším studiu a vzdělávání se, a tím jim ulehčilo jejich práci. Učitelé i škola si musí taky uvědomit svoje vlastní silné stránky a zdokonalovat je.

Za nedostatečnou hodnotím i spolupráci mezi učitelkou a asistentem pedagoga. I když se jedná pouze o jeden případ, a tak nemám srovnání, stejně to dokazuje, že daná situace může nastat a není nereálná. Pokud je žákovi doporučeno zřídit ve třídě asistenta pedagoga, vždy nastává otázka, jak budou učitel a asistent spolupracovat. Pedagogický pracovník by měl proto splňovat sté kritéria pro výkon svého povolání. A jedním z nich je i dokázat kooperovat, spolupracovat, vycházet s kolegou, i když mu po osobní stránce není sympatický. To ale musí jít v pedagogickém procesu bokem.

Oslovené učitelky mi s jistotou odpovídaly, že mají zkušenosti s dětmi s poruchami chování. Po důkladném rozhovoru s nimi jsem ale nakonec přišla na to, že ne vždy se opravdu jednalo o děti s poruchou chování, i když mi to učitelky tvrdily. Důvod toho vidím v nedostatečné spolupráci se školskými poradenskými zařízeními a ve škatulkování každého dítěte, které se vymyká jejich požadavkům na normální chování, jako na žáka s poruchou chování.

Vojtová (in Havel, Fialová, 2010) na závěr svého výzkumu týkajícího se inkluze se zaměřením na žáky v riziku vývoje poruchy chování poukazuje na to, že žák s poruchou chování patří k nejvíce ohrožené skupině, co se týče vyloučení. Inkluzivní škola by měla posílit takové stereotypy v chování žáků s poruchou chování, které jim umožní překonat překážky v jejich vzdělávání a rozšíří jejich pozitivní sociální zkušenost.

Na konec bych ještě ráda citovala Kateřinu Janků, která ve své učebnici speciální pedagogiky říká, že: „ Výchova a vzdělávání dětí s poruchami chování

a emocí v minulosti byla, a stále v současnosti je, velmi kontroverzním tématem...Existuje mnoho nezodpovězených otázek, které se týkají těchto poruch. Důsledkem všech našich otázek jsou pochyby ohledně vzdělávání takto postižených dětí mezi jejich vrstevníky v běžné škole. Většina dětí s poruchami chování a emocí obrací svou agresivní pozornost proti slabším, neuzná autoritu, má spory s rodiči a celou vlastní rodinou. Umístění takového dítěte do běžné školy koliduje s názory rodičů ostatních dětí, kteří chtějí vzdělávat své potomky v bezpečném a nenásilném prostředí. Stále častější násilné a tragické činy dětí ve školách mají za následek naprosté odmítání umístování dětí s poruchami chování mezi děti ostatní. Velmi často se navíc tyto děti stávají terčem veřejného odmítání navzdory faktu, že patří mezi jedince se speciálními potřebami a postižením, stejně jako například dítě s poruchou sluchu nebo s tělesnou vadou.“ (Janků, 2009, s. 8).

Závěr

Poruchy chování i inkluzivní vzdělávání patří mezi aktuální témata, o kterých se vedou široké diskuze odbornou i laickou veřejností. Tato diplomová práce se snažila zpracovat jak téma poruch chování, tak téma inkluzivního vzdělávání a podívala se i na důležitého aktéra celého pedagogického procesu, a to samotného pedagoga.

Hlavním cílem práce bylo analyzovat přístupy učitelek běžné základní školy k žákovi s poruchou chování prostřednictvím kvalitativního výzkumu, který jsem prováděla na dvou českých základních školách během školního roku 2016/2017.

V teoretické části práce byly popsány teoretické východiska pro plnění praktické části. To znamená definice a klasifikace poruch chování, výskyt a příčiny vzniku poruch chování, nejčastější projevy poruch chování a jejich prevence na všech úrovních. Poté následovala kapitola věnující se problematice poradenské a ústavní péče v ČR. Na to navazovala kapitola popisující inkluzi, prostřednictvím popsání vzniku inkluzivní pedagogiky, porovnáním inkluze a integrace, popsáním realizování inkluzivní edukace v ČR a její úspěšnosti. V této kapitole byl zmíněn i systém základního vzdělávání v ČR, který je pro tuto práci výchozí. Čtvrtá kapitola posunula čtenáře k charakteristice výzkumného problému prostřednictvím popsání cílů, metod, předmětů výzkumu a stanovením výzkumných hypotéz. Pátá kapitola představila vlastní výzkum, který přinesl kazuistiky konkrétních žáků a popsal pedagogické přístupy konkrétních učitelek k problematice poruch chování a inkluzivního vzdělávání. V závěru výzkumné části pak přišlo zhodnocení výzkumných hypotéz a zhodnocení vlastního výzkumu, který může být přínosný pro studenty speciální pedagogiky a studenty učitelství prvního stupně.

Zhodnocení vlastního výzkumu přineslo zjištění, že učitelům běžných základních škol chybí dostatečná praxe, informovanost a spolupráce jak s kolegy mezi sebou, tak se školskými poradenskými zařízeními. Začínající učitelky shledaly ve své kariéře jako chybějící impulzy, které by je posunuly pedagogicky dál, větší pomoc od vedení školy, podporování jejich dalšího vzdělávání a přítomnost zavádějícího pedagoga, mentora, který by je podpořil a pomohl nasměrovat v jejich pedagogické profesy. Za nedostatečné doteď viděly i neinformovanost ze strany školského poradenského zařízení, co se týče podávání zpráv, to se ale s novelou školského zákona změnilo a doporučení ze školského poradenského zařízení již musí kromě rodiče

obdržet i škola, respektive učitel daného žáka. Ke zprávám měly další připomínku, a tou byla nejednotnost formy podané zprávy a zvýšená náročnost v její orientaci. To by ale měla změnit i vyhláška č.27/20016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která přinesla kromě jiného i vzor toho, jak má vypadat doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole. Dále bylo zjištěno, že na běžných základních školách učitelkám chybí přítomnost školního speciálního pedagoga nebo školního psychologa. Pouze spolupráce se školním poradenským zařízením se jevila jako nedostačující.

Poruchy chování představují široké spektrum definic, klasifikací, etiologie a projevů. V dnešní době inkluzivního vzdělávání se s nimi budeme čím dál, tím více setkávat a je proto potřebné být na to připraveni.

Novela školního zákona přinesla do škol spoustu změn a otázek, na které bude možné zodpovědět až časem. Profese učitele v sobě nese velkou zodpovědnost, protože formuje děti, které jsou naší budoucností. Všechny děti, bez rozdílu. Aby se jim jejich práce vykonávala co nejlépe, je nutná spolupráce všech, kteří jsou zahrnuti do procesu vzdělávání. A na této spolupráci je potřeba stále pracovat.

Seznam použitých informačních zdrojů

ANDERLIKOVÁ, L. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha/Kroměříž: TRITON, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

AYERS, H.; Clarke, D.; MURRAY, A. *Perspective on Behaviour. A Practical Guide of Effective Interventions for teachers*. London: David Fulton Publishers, 2000. ISBN 1853466727.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Ukazatel inkluze*. Praha: Rytmus o. s., 2007. ISBN 80-903598-5-X.

Brain disorders: Mental disorders vs. behavioral disorders. In: healthyplace.com [online]. [cit. 1. 5. 2017]. Dostupné z: <https://www.healthyplace.com/other-info/mental-illness-overview/brain-disorders-mental-disorders-vs-behavioral-disorders/>

COLEMAN, M.; WEBBER, J. *Emotional and behavioral disorders: Theory and practice*. 4th. ed. Boston: Allyn and Bacon, 2008. ISBN 978-0205410668.

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: Sbíрка zákonů. Ročník 2016, číslo 27. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavanizaku-se-specialnimi>

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: Sbíрка zákonů. Ročník 2016, číslo 74. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník. In: Sbíрка zákonů. Ročník 2009, číslo 11. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-40?text=ochranna%20vychova>

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 99/1963 Sb., občanský soudní řád. In: Sbíрка zákonů. Ročník 1963, číslo 56. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1963-99?text=p%C5%99edb%C4%9B%C5%BEn%C3%A9%20opat%C5%99en%C3%AD>

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: školský zákon. In: Sběrka zákonů. Ročník 2004, číslo 561.

DSM IV., *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. American psychiatric association, 1994. ISBN 0-89042-025-4.

HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

Inclusion in education. In: unesco.org [online]. [cit. 1. 5. 2017]. Dostupné z: www.unesco.org/new/en/inclusive-education/

JANKŮ, K. *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. ISBN 978-80-7368-764-9.

KISSOVÁ, L. *Ako zmerať inklúziu?* 2015. In: multikulti.sk [online]. [cit. 1. 3. 2017]. Dostupné z: <http://multikulti.sk/svk/%C4%8Dl%C3%A1nky/ako-zmera%C5%A5-inkl%C3%BAziu.html>

KISSOVÁ, L. *O sociálnej inklúzii*. 2015. In: multikulti.sk [online]. [cit. 1. 3. 2017]. Dostupné z: <http://multikulti.sk/svk/%C4%8Dl%C3%A1nky/o-soci%C3%A1lnej-inkl%C3%BAzii.html>

KLENKOVÁ, J.; VÍTKOVÁ, M. et al. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5731-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.

LECHTA, V (ed.). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MŠMT ČR. *Strategie primární prevence 2013-2018*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/28077>

MŠMT ČR. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018*. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

MICHALÍK J.; BASLEROVÁ P.; FELCMANOVÁ L. a kol. *Katalog podpůrných opatření*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>

MICHALOVÁ, Z. *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2007. ISBN 978-80-7311-075-8.

NĚMEC, Z.; ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K.; HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.

PEARPOINT, J.; FOREST, M. *Inclusion: I tis about change!* In: inclusion.com [online]. [cit. 10. 5. 2017]. Dostupné z: <http://www.inclusion.com/inclusion.html>

PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

SLOMEK, Z. *Etopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-84-6.

SLOWÍK, J. *Integrace a inkluze*. 2012. In: clanky.rvp.cz [online]. [cit. 1. 6. 2017]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/s/16169/SPECIALNI-PEDAGOGIKA-INTEGRACE-A-INKLUZE.html>

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. *Metodicko-informatívny materiál. Žiak s poruchami správania v základnej a svednej škole*. 2013. In: statpedu.sk [online]. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty-old/deti-a-ziaci-so-zdravotnym-znevyhodnenim/informa%C2%83no-metodick%C3%BD%20materi%C3%A11%20%C2%BAiak%20s%20poruchami%20spr%C3%A1vania.pdf>

TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.

TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2.

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online]. WHO/ÚZIS ČR: © 1. 4. 2014 [cit. 22. 9. 2016]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3.vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

VAŠUTOVÁ, M. *Dítě se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-525-6.

VÍTKOVÁ, M.; HAVEL, J. et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-199-7.

VÍTKOVÁ, M.; HAVEL, J. et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-202-4.

What is inclusion? In: inclusionbc.org [online]. [cit. 5. 5. 2017]. Dostupné z: <http://www.inclusionbc.org/our-priority-areas/inclusive-education/what-inclusive-education>